



Universidade de Aveiro 2017

Departamento de Educação e
Psicologia

**PATRICIA
COUTINHO
PEREIRA**

**AS ABORDAGENS PLURAIS PARA O
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
LEXICAL NAS AULAS DE INGLÊS NO 1.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO**



**PATRICIA
COUTINHO
PEREIRA**

**AS ABORDAGENS PLURAIS PARA O
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
LEXICAL NAS AULAS DE INGLÊS NO 1.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Raquel São Marcos Simões, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

o júri

Presidente

Prof.^a Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Maria de Lurdes Gonçalves
Coordenadora do ensino de Português na Suíça (arguente principal)

Prof.^a Doutora Ana Raquel São Marcos Simões
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora).

Agradecimentos

Ao meu bebê Brian, que nasceu durante a realização deste mestrado.

À minha orientadora, Prof.^a Doutora Ana Raquel São Marcos Simões pela disponibilidade, pela partilha de saberes e por me ajudar neste projeto.

À minha colega de estágio, companheira desta longa etapa, pelo apoio incondicional e pela imensa ajuda e força que me deu ao longo desta etapa que constituiu um grande desafio na minha vida.

Aos meus pais e ao Paulo, que sempre me apoiaram e ajudaram de forma incondicional e, sem os quais nunca poderia ter concretizado este sonho.

À minha querida amiga Ondina, que me ajudou a cuidar do meu bebê neste tempo.

À minha orientadora cooperante, Professora Paula Reis, pela disponibilidade, por permitir a concretização do nosso projeto, pela ajuda e partilha de saberes.

Às crianças com as quais tive a oportunidade de desenvolver o projeto, pelo carinho e boa disposição, e, sobretudo, pelo esforço e disponibilidade demonstrados durante a realização do nosso projeto.

À minha amiga Fábria pelo carinho, pelo apoio, pela boa disposição e pela ajuda que me deu e também aos meus amigos Carla e Nuno, pelo incentivo e presença nesta grande aventura.

Às pessoas que fui conhecendo e que, de alguma maneira, deram o seu contributo na concretização deste projeto.

Muito obrigada!

Palavras-chave

Diversidade linguística, competência lexical, competência plurilingue, *Éveil aux langues*.

Resumo

O presente estudo aborda a questão da introdução de línguas estrangeiras nas aulas de Inglês em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com as orientações de política linguística educativa da Comissão Europeia, é importante que as escolas primem pela promoção de abordagens plurilingues e interculturais para que as crianças, desde cedo, estejam preparadas para viver numa sociedade onde a diversidade linguística e cultural impera. De facto, desenvolver a competência plurilingue e pluricultural na educação das crianças oferece-lhes um leque de oportunidades que lhes permitirá não só singrar na sua vida profissional, como também contribuir para a transformação da sociedade. Com efeito, a educação para a diversidade proporciona uma abertura de espírito, levando a integrar valores como o respeito e a valorização das diferenças num mundo onde o preconceito e a discriminação ainda existem.

Os objetivos deste estudo visam averiguar como atividades plurilingues permitem aos alunos desenvolver a sua competência lexical em inglês.

Concebemos e implementámos, portanto, um projeto de intervenção didática que englobou diversas atividades, introduzindo materiais nas línguas espanhola, francesa e alemã.

O projeto, intitulado “A caminho de diferentes línguas conheço melhor a minha e aprendo melhor outras” é constituído por 6 sessões, tendo sido posto em prática junto de uma turma do 4.º ano de escolaridade, formada por 19 alunos, numa escola do concelho de Ílhavo.

A metodologia adotada neste projeto é de investigação-ação, sendo de natureza qualitativa. Os dados foram recolhidos através da observação direta de aulas, de vídeo gravações, de inquéritos por entrevista e de trabalhos realizados pelos alunos.

Após os dados recolhidos terem sido analisados, verificámos que os alunos foram capazes de refletir sobre as línguas exploradas nas aulas, tendo conseguido estabelecer comparações entre línguas, melhorando a sua competência lexical em inglês.

Keywords

Language diversity; lexical approach; plurilingual and pluricultural approaches, *Éveil aux langues*.

Abstract

The current study tackles the question of the introduction of foreign languages in primary schools. According to the guide of the language education policies established by the European Commission, it's important that schools aim for promoting plurilingual and pluricultural approaches, so that children are prepared early to live in a society where linguistic and cultural diversity prevails. In fact, developing a plurilingual and intercultural approach in children's education offers them a wide range of opportunities which will allow them not only for succeed in their professional career, but also to contribute to the transformation of society. As a matter of fact, education for diversity provides a spirit openness, leading to integrate values such as respect and the appreciation of differences in a world where prejudice and discrimination still exist.

The objectives of this study aimed at understanding how plurilingual activities allow students to develop their lexical approach in English.

Therefore, we conceived and developed didactic project intervention which included the use of several activities in Spanish, French and German.

The project entitled "A caminho de diferentes línguas, conheço melhor a minha e aprendo melhor outras" ("Through the path of different languages, I know mine better and I learn better others") has 6 sessions and was implemented in a 19 students class of 4th graders of a school in Ílhavo.

The methodology adopted in this project is action-research, being of qualitative nature. The data has been recollected through direct observation of classes, video recordings, interviews and pieces of work realized by children.

After the recollected data have been analysed, we noticed students had been able to reflect on the languages explored in class, improving their lexical approach in English.

ÍNDICE

Introdução Geral	1
Capítulo I - A importância da educação em línguas num mundo em transformação	5
Introdução	5
1. <i>A educação na promoção para a diversidade</i>	8
1.1. <i>A necessidade de aprender outras línguas: da competência comunicativa à competência plurilingue</i>	9
1.2. <i>A sociedade intercultural: um encontro de várias culturas</i>	10
2. <i>O ensino/aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo de Ensino Básico</i>	13
2.1. <i>Enquadramento e vantagens do ensino de uma LE no 1.º Ciclo de Ensino Básico</i> ..	13
2.2. <i>A importância de uma educação para a diversidade linguística e cultural no programa do 1º Ciclo de Ensino Básico</i>	18
2.3. <i>As abordagens plurais: outras línguas e suas influências nas aulas de Inglês do 1.º Ciclo de Ensino Básico</i>	20
Capítulo II - O desenvolvimento da competência lexical em Inglês 1.º Ciclo através de abordagens plurais	23
Introdução	23
1. <i>A competência comunicativa nas aulas de LE</i>	24
1.1. <i>O processo de aprendizagem lexical nos alunos</i>	25
1.2. <i>Os elementos lexicais e gramaticais na competência lexical</i>	26
2. <i>A competência lexical e a sua importância nas aulas de LE</i>	27
Capítulo III - A caminho de diferentes línguas conheço melhor a minha e aprendo outras” - realização de um projeto de investigação-ação	35
Introdução	35
1. <i>Enquadramento e apresentação do estudo</i>	35
1.1. <i>Metodologia de investigação</i>	35
1.2. <i>Emergência do estudo</i>	38
2. <i>O projeto de intervenção “A caminho de diferentes línguas conheço melhor a minha e aprendo outras”</i>	41
2.1. <i>Inserção curricular da temática</i>	41
2.2. <i>Caracterização do contexto</i>	42
2.3. <i>A realidade da turma e as ofertas complementares / atividades de enriquecimento curricular do 4.º ano na EB1</i>	44
2.4. <i>Apresentação da análise da biografia linguística dos alunos</i>	47
2.5. <i>Descrição das sessões do projeto de intervenção</i>	49
2.5.1. <i>Sessão 1</i>	50
2.5.2. <i>Sessão 2</i>	52

2.5.3.	<i>Sessão 3</i>	54
2.5.4.	<i>Sessão 4</i>	55
2.5.5.	<i>Sessão 5</i>	58
2.5.6.	<i>Sessão 6</i>	60
	Introdução	63
1.	Metodologia de análise de dados	64
1.1.	Análise de conteúdo	64
1.2.	Categorias de análise de dados.....	66
2.	Análise e discussão dos dados.....	67
2.1.	Dimensão socioafetiva	68
2.1.1.	Consciência da importância em aprender línguas diferentes	68
2.1.2.	Representação socioafetiva em relação às línguas	70
2.2.	Competência lexical	74
2.2.1.	Capacidade de observação e comparação entre as línguas.....	74
2.2.2.	Capacidade de dizer palavras e/ou construir pequenas frases simples em diferentes línguas 81	
	Conclusão	86
	Bibliografia	89
	Abbade, C., (2006). O Estudo do Léxico. In: Teixeira, M.C., <i>Diferentes Perspectivas dos Estudos Filológicos</i> . Salvador: Quarteto.	89
	<i>Anexos</i>	95

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 - Biblioteca da escola.....	43
Imagem 2 - Sala de aula	43
Imagem 3 - Recreio da Escola.....	43
Imagem 4 - Cartolina com as atividades efetuadas em grupo sobre a reciclagem em três línguas diferentes.....	51
Imagem 5 - Correção da ficha no quadro.	52
Imagem 6 - Realização da <i>word list</i> 2 (Halloween)	53
Imagem 7 - Póster Farm animals.....	54
Imagem 8 - Poster Zoo animals.....	55

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Línguas faladas pelos familiares dos alunos	48
Quadro 2 - Línguas que os alunos percebem mas não falam	48
Quadro 3 - Conteúdos e estratégias usados nas 6 sessões	50
Quadro 4 - Quadro das categorias e subcategorias.....	67
Quadro 5 - Respostas dadas pelos alunos sobre a importância de aprender LE.....	70
Quadro 6 - Razões apontadas pelos alunos para as línguas que mais gostam.....	72
Quadro 7 - Línguas mais parecidas (sessão 2)	75
Quadro 8 - Reconhecimento das línguas por parte dos alunos.....	79
Quadro 9 - As línguas não são nada semelhantes.....	81

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos nas AEC.....	45
Gráfico 2 - N° de alunos 4.º e atividades fora da escola.....	45
Gráfico 3 - Percentagem de meninas e meninos do 4.ºano.....	45
Gráfico 4 - Profissões dos pais dos alunos do 4.B	46

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB - Ciclo do Ensino Básico

IA - Investigação-ação

LE - Língua estrangeira

LM - Língua Materna

MEC - Ministério da Educação e Ciência

SDL - Sensibilização à Diversidade Linguística

Introdução Geral

O mundo globalizado do século XXI, caracterizado por uma sociedade de consumo virada para a obtenção de lucro, onde a evolução das novas tecnologias não pára de se fazer sentir e onde a mobilidade de pessoas entre países é crescente, provocaram consideráveis alterações nos modos de vida das populações. As exigências e os desafios colocados na vida dos seres humanos, por consequência, modificaram-se, multiplicando-se e complexificando-se a vários níveis.

Com as políticas linguísticas educativas da Europa que vão no sentido de se ensinar/aprender, pelo menos três línguas estrangeiras, tornou-se essencial que as escolas eduquem as crianças para a diversidade linguística e cultural, no intuito de os cidadãos europeus se respeitarem e coabitam neste espaço, tão rico e diverso, no mundo que é o seu. A formação plurilingue constitui, portanto, um princípio fundamental na Europa cuja finalidade é *le développement du plurilinguisme comme “compétence” et qui consiste à valoriser et à développer les répertoires linguistique et individuels des locuteurs, dès les premiers apprentissage et tout au long de la vie* (Conseil de l’Europe, 2003, p. 22). Esta aprendizagem feita ao longo da vida é indicada para que os jovens consigam abraçar as diferenças e acolher o Outro com respeito. Podemos afirmar, então, que se preconiza uma formação plurilingue, contrariando a abordagem monolingue que se centra apenas numa língua.

Deste modo, a Europa plurilingue leva a que decorram mudanças progressivas no panorama das escolas, uma vez que a sociedade europeia vive numa grande diversidade linguística e cultural que constitui uma característica bem própria do Velho Continente e que faz parte do seu património e da identidade: *Knowledge of foreign languages is a key element in the construction of European unity and also plays an importante rôle in the development of cultural and economic links between neighbouring countries within the European community* (Superfine, 2002, p.28).

Assim sendo, as escolas, reflexo da comunidade, por serem o ponto de encontro de crianças oriundas de diferentes culturas e falantes de outras línguas, foram integrando nos seus currículos uma educação para toda esta amálgama de línguas. Por

consequente, deve-se atender a esta diversidade nos primeiros anos de escolaridade, sendo importante enveredar por uma educação para a diversidade e para uma sensibilização às línguas e culturas, no intuito de promover o respeito pelo Outro e a aceitação das diferenças.

O presente estudo, com características de investigação-ação, centra-se no desenvolvimento da competência lexical, através do recurso às abordagens plurais nas aulas de Inglês no 1.º Ciclo de Ensino Básico. Foi desenvolvido numa turma de 4.º ano e pretendeu sensibilizar os alunos para o desenvolvimento da competência lexical, através das línguas espanhola, francesa e alemã nas aulas de inglês no 1.º CEB. Para a realização deste projeto, foram tidas em conta as Metas Curriculares de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Consideramos benéfica a articulação de várias línguas na educação das crianças para que possam ter conhecimento de outras línguas e culturas, alargando os seus horizontes.

O presente relatório aborda a questão da diversidade linguística e cultural e analisa as atividades escritas e também orais que foram sendo desenvolvidas ao longo do projeto, encontrando-se dividido em quatro capítulos:

Capítulo I - O primeiro capítulo, *A importância de uma educação em línguas num mundo em transformação*, demonstra o porquê de uma educação virada para as línguas num mundo que é cada vez mais marcado pela diversidade linguística e cultural. Pretende-se mostrar que, a partir de uma aprendizagem que integra, nos seus *currícula*, línguas, é possível que as crianças conheçam e aprendam a respeitar diferentes línguas e culturas. Refletimos, portanto, sobre os benefícios e as vantagens que a aprendizagem de línguas traz desde cedo na educação das crianças. Abordamos igualmente a questão da introdução do Inglês nas escolas na Europa e em Portugal.

Capítulo II - Neste segundo capítulo, intitulado *O desenvolvimento da competência lexical em Inglês 1.º Ciclo através de abordagens plurilingues*, analisamos o que são os elementos lexicais, tendo por base o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e refletimos sobre a importância do léxico, uma vez que as palavras são o alicerce da aprendizagem de línguas.

Sublinhamos também que uso de imagens foi importante na realização deste projeto.

Capítulo III - No terceiro capítulo, *A caminho de diferentes línguas conheço melhor a minha e aprendo melhor outras*, divulgamos os nossos objetivos. De seguida, descrevemos a realidade do nosso contexto educativo onde foi levado a cabo o nosso projeto. Neste mesmo capítulo, apresentamos os dados recolhidos junto dos nossos alunos sobre a biografia linguística que lhes foi facultada logo no início do estudo e descrevemos as sessões realizadas com eles.

Capítulo IV - No quarto capítulo explicamos a metodologia de investigação seguida na elaboração do estudo. Apresentamos e analisamos os dados recolhidos e relevantes para a pertinência do nosso estudo, acompanhados de exemplos que fomos interpretando.

Finalmente, damos a conhecer as conclusões finais onde refletimos acerca do que foi feito e acerca de tudo o que aprendemos durante esta experiência. Mencionamos igualmente as limitações encontradas ao longo do nosso estudo e que, de uma certa forma, também contribuíram para a aquisição de mais conhecimentos.

Capítulo I - A importância da educação em línguas num mundo em transformação

Introdução

A recente eleição do presidente dos Estados Unidos da América, Donald Trump, a 19 de dezembro de 2016 e com os vários atentados que assolaram o território europeu nos últimos anos, com destaque para os últimos cinco: os de 4 de junho de 2017, na Torre de Londres e no mercado de Borough, o de 22 de maio, num concerto de uma cantora conhecida, em Manchester; o de Nice na madrugada de 14 de julho de 2016, o de Würzburg no dia 18 de julho de 2016 e o de Londres a 22 de março de 2017 que vitimou cinco pessoas, o Mundo Ocidental viu os seus pilares de democracia abalados e os seus valores de Liberdade e Tolerância ameaçados.

Posto isto, não nos podemos esquecer que a União Europeia conta com 28 Estados-Membros, 24 línguas oficiais, que comportam 3 alfabetos e ainda uma diversidade de outras línguas faladas por cerca de 500 milhões de habitantes de todos os “credos”. Obviamente, esta pluralidade de línguas e culturas, no seio do Velho Continente, faz com que uma coabitação pacífica e harmoniosa se possa tornar complicada.

Além do mais, o mundo encontra-se em constante transformação e evolução e há que reconhecer que algo falhou. De facto, os atentados perpetrados um pouco por todo o lado são agora reproduzidos na Europa. Todos estes acontecimentos de extrema violência tornam-se ainda mais graves e difíceis de controlar. Toda esta situação de consternação revela que alguns dos mentores e autores destes atentados nasceram, cresceram dentro da civilização europeia sem nunca se terem sentido realmente integrados na sociedade que os viu nascer. Por consequência, as populações (derivado aos atentados do *World Trade Center* e do Pentágono a 11 de setembro de 2001) devem adaptar-se a viver com a ameaça terrorista que, doravante, paira sobre o Mundo Ocidental. Acrescenta-se a este clima de tensão, o problema dos refugiados da Síria, Eritreia e alguns outros países da África Subsariana que chegam, todos os dias, em condições lastimáveis, à Europa para fugir da guerra e das condições de miséria a que infelizmente estão sujeitos.

Este novo paradigma implica que se esteja a viver, de alguma forma, um retrocesso civilizacional. Aliás, um desses principais recuos é o Acordo de Schengen ser

posto em causa. Efetivamente, Schengen propõe-se suprir as fronteiras para que os cidadãos europeus possam circular livremente dentro do seu território. No entanto, alguns países europeus já suspenderam, ou ponderam suspender aquele Acordo (*Observador*, 11 de janeiro de 2015).

Outro sinal nítido de retrocesso foi o referendo de dia 23 de junho de 2016, no Reino-Unido, conhecido como *Brexit* em que 51,9% dos britânicos votaram a favor da saída do Reino Unido da União Europeia, apesar de ter havido uma clara divisão: em Londres, na Escócia e na Irlanda do Norte, a permanência do Reino Unido foi mais votada. (*Diário de Notícias*, 24 de junho de 2016). Porém, em Inglaterra e no País de Gales, venceu a saída do Reino Unido da União Europeia.

Há uns anos, tem-se vindo a assistir ao recrutamento de jovens na Europa para as fileiras do Estado Islâmico. Efetivamente, no relatório de 3 de novembro de 2015, elaborada pela Comissão das Liberdades Cívicas, da Justiça e dos Assuntos Internos e tendo por relatora Rachida Dati, ex-ministra francesa da justiça de 2007 a 2009, sobre a prevenção da radicalização e do recrutamento de cidadãos europeus por organizações terroristas, pode ler-se na alínea E que:

Considerando que a radicalização destes «combatentes europeus» é um fenómeno complexo e dinâmico, que assenta num conjunto de fatores globais, sociológicos e políticos; que a radicalização não corresponde a um perfil único e afeta homens, mulheres e, sobretudo, jovens cidadãos europeus de todos os estratos sociais, que têm como ponto comum o sentimento de rotura em relação à sociedade; que as causas da radicalização podem ser socioeconómicas, ideológicas, pessoais ou psicológicas e que, por esse motivo, é necessário compreendê-la em função do percurso de cada um dos indivíduos envolvidos.

Assim sendo e, apesar de serem vários os motivos que levam os jovens a enveredar pelo caminho da radicalização, a verdade é que os problemas que afetam a Europa, como o desemprego e o abandono escolar, ajudaram e facilitaram a “missão” do Estado Islâmico no seu processo de recrutamento para o *djihadismo*. A este propósito, François Hollande declarou na comunicação social, há relativamente pouco tempo: *L’Europe est en guerre contre Daesh*. Através da afirmação supracitada, percebe-se que o terrorismo internacional é uma ameaça que paira sobre o mundo, o que permite refletir sobre o estado do mundo atual com um olhar diferente.

A conjugação destes fatores deveria permitir que se proceda à análise para alterar aspetos do sistema educativo europeu e mundial, no sentido de tomar consciência que a escola pode realmente fazer a diferença.

Importa, então, que a escola forme para a diversidade linguística e cultural; só assim, haverá possibilidade de, juntos, promovermos o respeito pelo Outro e a liberdade. É em direção a uma educação plurilingue que a política linguística europeia se dirige. Existem várias orientações do Conselho da Europa, com instrumentos e publicações que abaixo referiremos, bem como medidas de política linguística europeia e nacional que apontam, então, para o ensino plurilingue e para a promoção do diálogo intercultural nas escolas dos países europeus, já que a Europa oferece um vasto leque de línguas e culturas no seu espaço, devendo ser preservadas. Não se pode igualmente esquecer que a Europa construiu-se tendo por base toda esta diversidade linguística e cultural das suas nações, o que proporciona uma imensa circulação de pessoas dentro do seu espaço. Desse modo, é fundamental que pessoas de diferentes nacionalidades possam comunicar e dar a conhecer realidades distintas das suas culturas. A este propósito, na página 20 do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), a preservação desta diversidade é francamente explorada. De resto, são evocados três princípios básicos, no preâmbulo R (82) 18 do Conselho de Ministros da Europa:

- ✓ *Que o rico património que representa a diversidade linguística e cultural na Europa constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver, (...).*
- ✓ *Que apenas através de um melhor conhecimento de línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e interação entre Europeus de línguas maternas diferentes, (...).*
- ✓ *Que os Estados-membros, ao adotarem ou desenvolverem uma política nacional no domínio do ensino e da aprendizagem das línguas vivas, poderiam atingir uma maior concertação a nível europeu, (...).* (QECR, 2001, p.20).

Os três princípios básicos enunciados no QECR reforçam a ideia de que as escolas se devem preparar, cada vez mais, para integrar, no seu quotidiano, uma diversidade linguística que fomente um olhar diferente sobre o Outro.

1. A educação na promoção para a diversidade

Este combate contra a ignorância apenas pode ser travado através da educação, a única arma poderosa que consegue mudar mentalidades, possibilitando à espécie humana desenvolver o seu espírito crítico, bem como refletir sobre as suas ações: *A educação e a formação vão cada vez mais ser consideradas como os principais vetores de identificação, integração, promoção social e realização pessoal. É através da educação e da formação, adquiridas no sistema educativo institucional, na empresa, ou de modo mais informal que os indivíduos poderão assegurar o seu futuro e a sua realização* (Comissão das Comunidades Europeias, 2004, p.6).

Por conseguinte, o papel da escola e das aulas de línguas não deve ser relegado para segundo plano. A luta que se trava contra a ignorância e os radicalismos deve, então, começar na escola, dentro de um espírito onde os professores, em conjunto, podem tentar cooperar para a transmissão de princípios que são hoje fundamentais para a vida numa sociedade global. Nesta linha da frente, estão obviamente os professores de LE, que devem despertar, logo cedo, nas crianças, atitudes positivas perante a aprendizagem de outras línguas e culturas ajudando no seu desenvolvimento global, permitindo igualmente um maior sucesso na aprendizagem de outras disciplinas.

Em segundo lugar, o professor, enquanto facilitador das aprendizagens, pode promover e incluir, nas suas aulas, diversas abordagens e estratégias para responder aos diferentes estilos dos alunos, com vista a adequar a sua prática aos perfis dos alunos e aos seus estilos de aprendizagem. Finalmente, será ainda importante passar para as crianças o gosto para a descoberta de outras culturas, através de atividades que ajudem a entender que, por vezes, a visão sobre determinados assuntos constitui um obstáculo à perceção de outras formas de ver a realidade, sendo por isso necessário desmistificar estereótipos desde logo.

Este enquadramento feito à luz dos tempos que se estão a viver, é imprescindível para realmente dar à escola um papel de destaque na construção e/ou transformação de mentalidades, bem como promulgar uma maior tolerância perante as diferenças:

A educação é o primeiro agente de transformação para um futuro mais sustentável, nela se jogando a capacidade de transformar a sociedade em que vivemos; a educação deve promover valores, comportamentos e estilos de vida que preparem um futuro sustentável; a educação é um processo de aprender a tomar decisões que tenham em conta, a longo prazo, o bem-estar das diferentes comunidades (Tilbury & Wortman, 2004, p. 9).

1.1. A necessidade de aprender outras línguas: da competência comunicativa à competência plurilingue

A partir do momento que falamos ou aprendemos uma língua, acontece inevitavelmente um diálogo; nessa sequência há interação e, mais particularmente, um conjunto de interações sociais. Assim, nas aulas de LE, explora-se a competência comunicativa definida no *Conselho Comum de Referência para as Línguas*, Conselho da Europa (2001), como: *compreendendo as seguintes componentes:*

- ✓ *Competências linguísticas: conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas, bem como a capacidade para os usar. (QECR, 2001, p. 156).*
- ✓ *Competências sociolinguísticas: diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua. (...). Os assuntos aqui tratados são os que se relacionam especificamente com o uso da língua e não são tratados noutro lugar: os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialetos e os sotaques. (QECR, 2001, p. 169).*
- ✓ *Competências pragmáticas: dizem respeito ao conhecimento do utilizador/aprendente dos princípios.*

Obviamente, as competências que integram a competência comunicativa são deveras essenciais aquando da aprendizagem de uma LE, na medida em que um aprendente precisa de comunicar e transmitir a sua mensagem, em situação real. Assim, é preciso sublinhar:

Não se trata de abandonar o ensino da competência de comunicação. Apenas o de o entender e executar no quadro de um “agir” social, em que o “eu” comunica com um “tu”, necessariamente diversos sobre cada um de si ou sobre outrem, exigindo o esforço de construção e de desconstrução /interpretação de mensagens verbais (e não só), nem sempre fácil, nem sempre pacífico, mas que não deixará de promover o desenvolvimento pessoal do indivíduo e, por esse meio também, o desenvolvimento social (Bizarro, 2012, p.119).

Tendo em conta a sociedade multicultural dos dias de hoje e, os consequentes desafios económicos, políticos e socioculturais que dela advêm, o desenvolvimento da

competência plurilingue é crucial no mundo no qual vivemos, uma vez que não se pretende que um indivíduo fale uma língua estrangeira como se fosse um nativo:

il ne s'agit plus de prendre comme point de référence la compétence de communication d'un locuteur natif, avec pour finalité la maîtrise parfaite d'une langue, mais de développer un répertoire linguistique-communicatif où l'on donne de l'espace à plusieurs langues, dans une volonté de rencontrer l'autre et de vouloir le comprendre (Alarcão et al., 2009, p.8).

Espera-se ainda que se usem diferentes estratégias e competências para conseguir comunicar, transmitir uma determinada mensagem com o fim de se fazer entender pelo outro. Sendo assim, a competência plurilingue não se quer perfeita; é neste sentido que os autores supracitados escreveram:

La plupart des individus plurilingues utilisent les langues à leurs dispositions pour des besoins de communication spécifiques et différenciés. (...). Le plurilingue dispose d'un éventail de compétences, qui remplissent des fonctions plus ou moins étendues et PARTIELLES selon les langues, c'est-à-dire selon les langues, c'est-à-dire selon ce qui est nécessaire pour assurer les différents besoins de communication (ibidem, ibidem).

Finalmente, é pertinente referir que a pesquisa e o trabalho de reflexão sobre plurilinguismo obrigam à consulta de um dos documentos verdadeiramente essenciais de política linguística e, portanto, de referência obrigatória: *The European Charter for plurilingualism*. Logo na primeira página desse documento, apontam-se as razões para o plurilinguismo fazer parte das nossas vidas, não só na Europa, como no mundo, em geral. O plurilinguismo tornou-se uma ferramenta importante na vida das pessoas, uma vez que, ao saber outras línguas, há uma maior abertura de espírito e um maior respeito perante as diferenças linguísticas e culturais.

A nobreza dos motivos apontados na Carta do Plurilinguismo deixa perceber que, para o Conselho Europeu das Línguas, a promoção do plurilinguismo é um objetivo fundamental a alcançar nas escolas. De facto, fomenta o respeito e o conhecimento de outras línguas e culturas da Europa, incentivando, portanto, o respeito e a aceitação da diversidade linguística e cultural:

Plurilingualism is a vital tool for promoting democratic citizenship and is also the most desirable and the most effective means of communication in public debates since it enshrines the values of tolerance and acceptance of differences and minorities. Linguistic and cultural diversity which is inseparable from the concept of active European citizenship is therefore a component of European identity.

1.2. A sociedade intercultural: um encontro de várias culturas

No presente, assiste-se a uma mobilidade humana de grande escala, para dentro e para fora do espaço europeu, derivado ao esbater das fronteiras e onde reina a heterogeneidade linguística e cultural. Efetivamente, a Europa já se tornou há muito num espaço intercultural onde coabitam diariamente as mais variadas nacionalidades, etnias e culturas. Com vista a fazer prevalecer uma relação harmoniosa entre os vários povos, evitando confrontos e conflitos, é fundamental que as pessoas respeitem o Outro com as suas diferenças. Contudo, tal implica ter em atenção que, por detrás de cada pessoa e cultura existem crenças, atitudes e valores próprios que dificultam a interação entre as pessoas.

Por conseguinte, a escola deve, então, incluir no seu currículo a educação intercultural, enquanto um dos principais bastiões na salvaguarda do respeito perante as diferenças linguísticas e culturais e das minorias. Desta forma, a escola deve dar a conhecer aspetos culturais que não fazem parte da cultura dominante e mostrar que as diferenças são de valorizar:

A educação intercultural consolida-se, quando o professor propicia a igualdade de oportunidades de todos os grupos presentes na escola e o respeito pela pluralidade, num plano democrático de tomada de decisões e de gestão de espaços de diálogo e de comunicação entre todos (Bizarro e Braga, 2004, p.58).

As aulas de LE são, deste modo, importantes já que, ao aprender línguas contacta-se necessariamente com outras culturas onde se dão a conhecer, designadamente, diferentes perspetivas sobre o mundo: *Neste quadro, a aprendizagem intercultural das línguas estrangeiras integra necessariamente uma dimensão moral e ética, incluindo nos seus objetivos de formação o respeito pela diferença* (Bizarro, Braga, 2004, p.64).

Os constantes avanços e progressos de uma sociedade moderna, bem como os recuos e adversidades causados por um mundo em transformação, para o bem e para o mal, levaram a que os desafios em aulas de línguas tenham mudado.

O Conselho da Europa tem chamado à atenção para a necessidade de mudança de mentalidades de forma a que as diferenças das minorias sejam respeitadas e vistas como mais-valias que enriquecem o mundo do século XXI. Deste modo, torna-se necessário fazer entender que são as diferenças que complementam cada ser e que o tornam único. Atenta a estas especificidades do mundo no qual vivemos, a escola tem

como dever transmitir princípios e valores como o respeito, a compreensão, com o intuito de entender e fazer respeitar as diferenças, que existem no Outro:

A escola do nosso tempo precisa de promover o conhecimento das maiorias, mas também das minorias, o respeito pelo Outro, pela diferença e pela diversidade, o conhecimento recíproco, a educação para a prevenção da violência, a aprendizagem cooperativa, lutando contra a xenofobia e a intolerância. (Bizarro e Braga, 2004, p.60).

Convém, no entanto, considerar que esta formação para a promoção do respeito pelo Outro, para o incentivo da descoberta /valorização de outras culturas deve fazer parte da vida dos adultos e das crianças:

Devemos ser capazes de respeitar as diferentes culturas, apostar na diversidade cultural e favorecer a compreensão e o diálogo com o outro que pode ser diferente de nós mas que nos enriquece: esta compreensão implica uma valorização das identidades na sua diversidade, tornando-se o diálogo com essa diversidade o grande desafio (Andrade e Sá, 2012, p.94).

Toda esta formação virada para a aceitação/perceção do Outro na sua diversidade leva, por consequência, ao beneplácito das diferenças. Por conseguinte, a educação aberta à diferença deve ser encetada, integrada e explorada logo no 1.º Ciclo de Ensino Básico para que as crianças cresçam com uma educação que promova a compreensão/respeito pelas diferenças, erradicando radicalismos e etnocentrismos.

No fundo, uma das finalidades das aulas de LE, mais não é do que a promoção do respeito pelo Outro, o fomentar do respeito perante as diferenças:

Quantas mais línguas vivas um indivíduo tiver aprendido, mais apto estará a aprender nomeadamente outras línguas, mais capaz será de se conhecer e conhecer os outros, de se respeitar e respeitar os outros. Este lado formativo, em termos amplos, da aprendizagem das línguas realça, de modo particular, o interesse na aposta de uma Europa plurilingue e pluricultural (Bizarro e Braga, 2004, p.5).

As aulas de LE podem ainda contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico nos alunos para que as crianças de hoje se tornem os adultos de amanhã, com a plena consciência de que vivem num mundo multilingue e multicultural, onde as diferenças são encaradas como uma mais-valia para a sociedade.

2. O ensino/aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo de Ensino Básico

2.1. Enquadramento e vantagens do ensino de uma LE no 1.º Ciclo de Ensino Básico

Associada a esta mudança de paradigma, as nossas escolas, integradas numa Europa plurilingue e multicultural, devem ajustar-se a estas características do Velho Continente. A este título, podemos ler no Relatório técnico, de dezembro de 2013, sobre a *Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico* e, que de acordo com as Diretivas Europeias, é imperativo adaptar-se a esta Europa plurilingue: *Numa Europa diversa do ponto de vista linguístico e cultural, faz sentido que os currículos escolares promovam a aquisição de competências plurilingues e interculturais que favoreçam a comunicação com o outro e a compreensão da respetiva cultura* (Conselho Nacional de Educação, 2013, p. 4). O mesmo texto faz ainda referência ao Livro Branco sobre a Educação e Formação, de novembro de 1995, escrevendo que é necessário o domínio de três línguas por parte dos cidadãos europeus, sendo para isso necessário recorrer a melhores métodos para que se possam alcançar estes resultados ambiciosos. Efetivamente, pretende-se que os alunos de hoje tenham todos a oportunidade de ter acesso ao ensino/aprendizagem de uma LE. Sabe-se que todos os seres humanos podem aprender qualquer língua, desde que contactem e estejam expostos à língua que se estão a aprender: *The central characteristics of foreign language learning lie in the amount and type of exposure to the language* (Cameron, 2011, p.11). Deve então haver uma interação com o meio, o que potencia um maior domínio da língua.

Além disso, é sempre profícuo iniciar o ensino/aprendizagem de uma língua na infância, uma vez que: *Estudos relativos ao funcionamento do cérebro indicam que, em geral, quanto mais jovem é o aprendiz, mais eficaz é a aprendizagem* (Conselho Nacional de Educação, 2013, p. 7). Outra vantagem de se aprender uma LE em tenra idade e marcadamente reconhecida centra-se numa melhor aprendizagem desta língua *Uma das vantagens de começar cedo traduz-se na aquisição de níveis de competência equivalentes aos dos nativos (pronúncia e entoação). De igual modo, a sensibilidade ao ritmo e à fonologia aumenta com a exposição à língua* (Conselho Nacional de Educação, 2013, p. 7). Também é sabido que a aprendizagem de LE é benéfica a nível do desenvolvimento pessoal, social e cultural, pois permite às crianças desenvolver um relacionamento mais favorável com os seus pares: *a chamada aprendizagem precoce de*

línguas (APL) no nível pré-escolar é justificado por ser um exercício que melhora o desenvolvimento pessoal e social da criança, ao mesmo tempo que aumenta a sua capacidade de empatia face aos outros (Conselho Nacional de Educação, 2013, p. 7).

Além do mais, a aprendizagem de línguas traz vantagens a nível cognitivo uma vez que ajuda a criança a pensar de forma mais rica e diversa:

Les activités métalangagières ont pour but d'inciter l'élève à faire du langage un objet d'observation et de réflexion (...) elles font prendre conscience de la diversité des organisations linguistiques et relativise chacune d'entre elles. Elles aident ainsi à renforcer la conscience métalinguistique des sujets (Dabène, 1994, p.161).

Toda esta aprendizagem permite à criança tomar consciência de que existem uma organização linguística que é comum a várias línguas, ajudando-a a perceber melhor a sua Língua Materna.

A este título, Frédéric Bablon também refere no seu livro *Enseigner une langue étrangère à l'école* que saber outras línguas reforça o conhecimento da sua própria língua:

Les enfants comparent naturellement la langue qu'ils découvrent avec leur langue maternelle (qui sert aussi de "métalangue", permettant de discourir sur le langage). Il est possible, en examinant "l'étrangeté" de certaines phrases de la langue étrangère, les similitudes observables avec la langue maternelle ou bien encore les situations de langue proposées schéma interactifs, contextes), d'en tirer un certain nombre de constatactions. Ces dernières seront utiles pour l'apprentissage des langues en général (Bablon, 2004, p.62).

A aprendizagem de outras línguas proporciona, igualmente, às crianças uma maior agilidade de raciocínio:

As crianças que aprendem uma LE desde mais cedo tendem a ser superiores aos seus pares monolíngues em comportamentos de tipo verbal e não-verbal. Intelectualmente, a experiência vivida com dois sistemas linguísticos diferentes parece conceder-lhes maior flexibilidade mental, superioridade na formação de conceitos e um leque mais variado de capacidades mentais (Strecht-Ribeiro, 1998, p.62).

Todas as vantagens elencadas acima contribuem para que haja um melhor ensino/aprendizagem de línguas, refletindo-se a médio e longo prazo, através de uma melhor integração dos alunos de hoje, enquanto cidadãos, numa Europa virada para o futuro:

Neste quadro, dadas as características do objecto de ensino/aprendizagem do espaço curricular das línguas, este assume-se como um espaço privilegiado de preparação dos alunos para a participação em sociedades linguística e culturalmente diversas e para a tomada de uma voz activa no diálogo intercultural. Estas convicções têm, aliás, vindo a ser defendidas pelas mais recentes orientações político-educativas para o ensino/aprendizagem das línguas, que apontam para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural como uma das grandes finalidades da educação em línguas (Bastos, Gonçalves, Pinho et al. 2014, p.56).

De realçar que se deu uma grande importância à aprendizagem da língua inglesa nos vários países europeus, derivado ao seu estatuto de língua internacional, ainda que a aprendizagem de qualquer outra língua seja também ela profícua. A este respeito, Superfine escreveu:

There has been a recent revival of interest in the teaching of English as a foreign language to young learner due to the increasing need to communicate with people of other nations in a world which has seen many recent changes in its political and geographical boundaries (Superfine, 2002, p.28).

Nesta sequência de ideias, a mesma autora (2002) dá a conhecer três razões que mostram o benefício da aprendizagem de outra(s) língua(s) em crianças, são elas: *Intellectual improvement, mother-tongue improvement, cultural gains*. De facto, a aprendizagem de línguas em crianças de tenra idade, traz benefícios em termos de capacidades intelectuais, pois estar em presença de dois ou mais sistemas linguísticos, melhora todo um conjunto de capacidades que as crianças possuem e conseguem desenvolver ao falar outras línguas. Aumenta, igualmente, a sua capacidade de compreender melhor a sua língua materna, uma vez que se apercebem que as línguas funcionam como sistemas. Finalmente, traz-lhes ganhos culturais, uma vez que falar outras línguas leva a que estejam cientes da existência de outras culturais, promovendo nelas um sentido de maior respeito perante a diversidade linguística e cultural.

Também Américo Dias e Sandie Mourão acreditam que existem benefícios reais na aprendizagem de Inglês desde os primeiros anos de escolaridade. Estes benefícios prendem-se com três razões: *as razões de desenvolvimento, as razões linguísticas e as razões socioculturais* (Dias & Mourão, 2005, p.13).

Razões de desenvolvimento:

- ✓ As crianças mais novas encontram-se completamente disponíveis e recetivas à aprendizagem de outras línguas.
- ✓ As crianças são como esponjas, uma vez que absorvem facilmente novas aprendizagens.
- ✓ As crianças sentem-se à vontade na realização de atividades perante outras crianças, não tendo medo de errar.
- ✓ As crianças aprendem bem através de canções e histórias infantis.
- ✓ As crianças empenham-se nas tarefas propostas e facilmente conseguem ultrapassar dificuldades noutra língua.

Razões linguísticas:

- ✓ A aprendizagem de uma LE ajuda na aprendizagem da LM.
- ✓ A aprendizagem de uma LE permite interiorizar estruturas frásicas e inferir regras na sua língua e na outra língua.
- ✓ A aprendizagem de uma LE ajuda na educação do ouvido e na capacidade de concentração.
- ✓ A aprendizagem de uma LE desenvolve a articulação e permite descobrir novos ritmos, sons e entoações.

Razões socioculturais:

- ✓ As crianças não têm preconceitos em relação a outras culturas, línguas ou tradições.
- ✓ A aprendizagem de uma LE aumenta a autoestima, promove a autoconfiança e desenvolve as competências sociais e de comunicação.
- ✓ A aprendizagem de uma LE prepara melhor as crianças para enfrentar a sua vida futura.

As razões enunciadas por Américo Dias e Sandie Mourão permanecem atuais, pois a aprendizagem de LE, por parte das crianças, só traz vantagens no seu crescimento, na medida em que contribui para um melhor desenvolvimento cognitivo e afetivo; permite uma maior flexibilidade de pensamento e incentivo à comunicação; fã-los descobrir e

respeitar outras culturas, além de oferecer aos alunos com menos posses a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino/aprendizagem de um LE.

Em relação a Portugal, o ensino/aprendizagem do Inglês iniciou-se em 2005, com o Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo, no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), através do Despacho nº 14 753/2005, de 5 de julho, tendo sido revogado posteriormente através do Despacho 14460/2008 de 26 de maio, que tornou o ensino de Inglês obrigatório nos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Embora este despacho tenha sofrido alterações a 28 de junho, ainda se encontra em vigor.

Atualmente, o ensino do Inglês tornou-se obrigatório a nível nacional, no ano letivo 2015/2016, para os alunos do 3.º ano, passando a sê-lo também para os alunos do 4º ano, no presente ano letivo, 2016/2017. Importa aqui mencionar o conteúdo dos documentos que orientam e reforçam o ensino do Inglês no 1º CEB, como as *Orientações Programáticas de setembro de 2005*, onde se insiste no facto de ser importante introduzir e promover a competência plurilingue, mais cedo. Por conseguinte, pode ler-se que a elaboração deste documento (...) *decorre do reconhecimento do seu carácter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência enuncia* (Bento et al., 2005, p.9). Refere igualmente que *[estas orientações] enquadram-se ainda na convicção de que ao ensinar-se Inglês aos mais novos se está a contribuir para o desenvolvimento global da criança, não apenas para o seu sucesso na aprendizagem de línguas* (Bento et al., 2005, p.10). No fundo, as finalidades descritas nas *Orientações Programáticas* reiteram precisamente, a necessidade de incutir nos mais pequeno o desenvolvimento de um espírito mais aberto através do “confronto” com uma outra língua. Este confronto permitirá que se entenda e respeitem as diferenças culturais e linguísticas, integrando-se melhor enquanto cidadão de um mundo, onde o facto de ser plurilingue passou a ser perfeitamente normal.

Portanto, as finalidades enunciadas nas Orientações são as seguintes:

- *Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;*
- *Promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);*
- *Fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;*
- *Fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;*

- Promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- Contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança;
- Proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
- Favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber fazer;
- Estimular a capacidade de concentração e de memorização;
- Promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- Fomentar outras aprendizagens (Bento et al., 2005, p.11).

As Metas Curriculares de Inglês no 1º CEB, que entraram em vigor no ano letivo de 2015/2016 constituem outro documento curricular de extrema relevância. Com efeito, no domínio intercultural do 3º ano, salienta-se que deve levar os alunos a *conhecer-se a si e ao outro [e] conhecer algumas características do seu país e de outros países como aspeto preponderante no ensino de uma LE. Este aspeto continua a ser reforçado no 4º ano: conhecer-se a si e ao outro [e] desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro.* (Cravo et al., 2014, p.7).

Os documentos reguladores de política linguística educativa em Portugal também preconizam que os benefícios da aprendizagem de uma LE no 1º CEB são, por consequência, imensos, uma vez que permitem às crianças conhecer outra língua que, em confronto com a sua vai-lhes proporcionar aprender outra cultura e perceber melhor as suas língua e cultura. Dar-se-á, então, um enriquecimento não só de conhecimento a nível cognitivo, linguístico e social, como também uma transmissão natural de valores como a solidariedade, o respeito, a tolerância, construindo e fortalecendo uma identidade mais segura num mundo global.

2.2. A importância de uma educação para a diversidade linguística e cultural no programa do 1º Ciclo de Ensino Básico

A educação para a diversidade linguística e cultural permite que se traga uma perspetiva mais abrangente do mundo para a sala de aula, nomeadamente através da introdução de uma nova língua logo no 1º CEB. Com efeito, preparar programas de educação que promovam a diversidade linguística e cultural, no seio da escola, possibilita a abertura de novos horizontes na criança: *Il faut accorder une place à une*

éducation à la diversité linguistique et à l'éveil des langues et aux cultures; valoriser toutes les langues, toutes les cultures (Martins, Andrade et al., 2015, p.6).

Vivermos numa Europa, reforçada e fortalecida com as suas 24 línguas, propícia à necessidade de introduzir no currículo do 1º Ciclo programas que sensibilizem para a diversidade linguística e cultural:

O conhecimento de uma só língua estrangeira, mesmo que ela seja de reconhecida utilidade, está longe de satisfazer as medidas e os princípios legais europeus que defendem a possibilidade de conceder a todos os cidadãos a aquisição da aptidão para comunicar com pessoas de outras línguas maternas (Braga e Bizarro, 2004, p.60).

Configura-se, pois, como deveras premente que a valorização das diferenças seja ensinada logo no início da escolaridade, para afastar a discriminação, a supremacia de uma cultura e de uma língua em detrimento de outras: *L'éducation langagière est une priorité dans les premières années de scolarité avec l'idée que la maîtrise du langage est la condition nécessaire de la réussite scolaire et d'une participation sociale plus équilibrée et moins discriminatoire* (Martins, Andrade et al, 2015, p.6). O caminho a percorrer ainda é longo, na medida em que, como referem as autoras, é necessário que se preparem os professores para a sensibilização: *faire construire des connaissances sur l'éducation à la diversité linguistique et culturelle dans les premières années de scolarité, ainsi que sur le développement de compétences de communication plurilingue et interculturelle* (Martins, Andrade et al, 2015, p.7).

A LE é, em larga medida, uma ferramenta essencial na transmissão de saberes múltiplos, porque além de ensinar outra(s) língua(s) enquanto veículo de interpretação e comunicação do mundo que as rodeia, ajuda a criança a construir-se enquanto ator social, ou seja, enquanto cidadão consciente e responsável pelos seus atos. Deste modo, quanto mais cedo se iniciar a aprendizagem de uma LE ou mais, melhor.

Mediante o que foi dito, depreendemos, por consequência, que o ensino de línguas estrangeiras traz benefícios para a educação de qualquer criança. Todavia, é importante que, para isso, o professor use métodos diversificados para ir ao encontro das linhas orientadoras do QECR. Nesta medida, o professor pode ter em consideração os conhecimentos da(s) língua(s) dos alunos que, como é óbvio, as irão pôr ao serviço da aprendizagem de outra língua. O professor deve, então, valorizar as influências de outras línguas na aprendizagem de novas, pois enriquecem e fornecem uma assinalável relevância em todo o processo de ensino. Só assim o professor conseguirá melhorar a sua prática e ter em conta os diferentes perfis dos alunos, já que a finalidade última subjacente a qualquer aula de LE é trabalhar a competência comunicativa.

2.3. As abordagens plurais: outras línguas e suas influências nas aulas de Inglês do 1.º Ciclo de Ensino Básico

Numa escola, o papel de qualquer professor passa, não só, por ensinar a língua oficial do país onde vive, mas também, por incentivar nos alunos, uma apetência para a descoberta de outras línguas. Torna-se, portanto, indispensável a escola promover e adotar estratégias que permitam o desenvolvimento da competência plurilingue nas aulas de línguas dando a conhecer aos alunos outras culturas para que não estejam limitados a uma só cultura: a do seu país de origem. Sem uma abordagem plurilingue e inter/pluricultural, a forma de encarar o mundo global dos nossos dias fica paupérrima. Os alunos que não contactaram, de alguma forma, com outras línguas/culturas, têm menos facilidade em integrar-se no mundo competitivo do trabalho, uma vez que a visão sobre si e sobre os outros é um pouco redutora:

Sans approches plurielles, c'est donc la diversité des langues proposées et apprises qui est réduite, c'est-à-dire la capacité de l'école à doter les apprenants des compétences linguistiques et culturelles diversifiées (et de la faculté à les étendre) dont chacun a besoin pour vivre, travailler, participer à la vie culturelle et démocratique dans un monde où la rencontre avec la diversité des langues et des cultures fait de plus en plus partie du quotidien, pour un nombre de plus en plus élevé d'individus (Candelier, Camilleri-Grima, Castelloti, Pietro, Lorinzc, Meissner & Zarate, 2010, p.8).

Tendo em conta o nosso projeto, cujo tema recai sobre as abordagens plurais, importa agora definir o que são abordagens plurais, para se poder entender o cerne do nosso estudo. Desta forma e, segundo Candelier, as abordagens plurais são atividades que abrangem diferentes línguas, sendo que, uma destas abordagens é *L'Éveil aux langues*. *L'Éveil aux langues* é, portanto, uma metodologia que pretende sensibilizar os aprendentes, em particular os mais novos, à diversidade de línguas, através de atividades educativas. Ora, a este respeito, Andrade e Pinho referem que *as abordagens plurais operacionalizam-se através de atividades educativas que implicam em simultâneo várias línguas e culturas* (Andrade & Pinho, 2010, p.96). Foi precisamente o que fizemos ao longo do nosso projeto, ao ter levado para dentro da sala de aula de Inglês, outras línguas: o espanhol, o francês e o alemão e, obviamente, o português, língua materna dos alunos. Todavia, nunca perdemos de vista que o “ponto nevralgico” das nossas aulas era o ensino/aprendizagem de léxico, em Inglês, no 4.º ano de Ensino Básico.

É preciso sublinhar que a escolha destas línguas, não foi, de todo, anódina. A intercompreensão constituiu uma mais-valia e uma estratégia de ensino que foi utilizada ao longo das nossas sessões. Atendendo o nível de Inglês da nossa turma, decidimos

enveredar pela escolha destas línguas, na medida em que têm algum grau de parentesco entre elas, e, portanto, traços em comum:

Dans le cadre d'un apprentissage plurilingue de l'intercompréhension entre langues parentes, cette compétence est d'une extrême importance et la proximité linguistique joue un rôle prépondérant, aussi bien dans la reconnaissance des formes des unités lexicales sur la base de leur transparence, ou similitude de forme, que sur les possibilités de transfert des structures morphosyntaxiques communes à des langues d'une même origine (Araújo e Sá et al., 2009, p.38).

Por conseguinte, as semelhanças entre as línguas, o recurso a palavras transparentes e o uso de palavras plenas, palavras que dão sentido às frases (Galisson, 1988) constituíram uma estratégia das nossas aulas para facilitar a aquisição de léxico por parte dos nossos alunos: *The relationship of proximity, familiarity between languages allows speakers of different languages to understand each other up to a certain point (...) without having studied the other's one* (Santos & Andrade, 2005, p.277). A intercompreensão é uma ferramenta importante nas aulas de LE, já que não se concentra única e exclusivamente no que é lecionado nas aulas, mas valoriza os conhecimentos adquiridos pelos aprendentes fora da sala de aulas, resultantes de exposição a outras línguas por via de viagens, de familiares falantes de outras línguas, ou da aprendizagem auto-didata, através de leituras e dos média.

Neste ponto do trabalho, é fundamental e deveras pertinente parafrasear Robert (In: Andrade et al., 2014, p.65), para quem o Inglês apresenta semelhanças incríveis com o Francês, ainda que, como é do conhecimento geral, a primeira língua seja de origem germânica e a segunda, de origem latina. O autor escreve mesmo que o Inglês é como uma língua de transferência para a compreensão de línguas românicas, já que, [o inglês] é a mais romana das línguas germânicas (Castagne, 2008, p.41). Com efeito, Robert diz ainda que a língua inglesa detém uma quantidade considerável de léxico de origem latina, homógrafos comuns ao Francês e Inglês. Nas nossas aulas, tentámos tirar partido da transparência e das importantes semelhanças a nível da gramática entre o espanhol, o francês e o alemão entre as línguas, ou seja, o seu grau de parentesco, para ajudar os nossos alunos a ver as semelhanças entre as línguas.

Tendo abordado a importância de aprender línguas nos dias de hoje, iremos ver no capítulo seguinte o desenvolvimento da competência lexical nas aulas de Inglês no 1º. CEB.

Capítulo II - O desenvolvimento da competência lexical em Inglês 1.º Ciclo através de abordagens plurais

Introdução

A comunicação está na base da vida humana, pois permite aos homens materializarem e perceberem o mundo em seu redor. A este respeito, Abbade escreveu: *[a] linguagem é expressa por palavras, que por sua vez constituem o sistema lexical de uma língua, de um povo.* (2006, p.716).

As palavras constituem, de facto, a base de sustentação de qualquer sistema linguístico, porque é através delas que as pessoas podem exprimir-se: *é com a palavra que a pessoa se coloca no mundo* (Ferreira, 1999, p.91). Acrescentamos ainda que *as palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos* (PNEP, 2011, p.11).

De facto, as pessoas, quando comunicam, fazem uso de várias competências; entre elas, a competência linguística para falar com pessoas; a sociolinguística, pois é preciso conhecer as regras/normas sociais pelas quais se rege um povo, uma vez que a finalidade última é emitir e receber textos, em áreas específicas, sendo que, quanto mais utilizarem as suas competências, mais as vão transformar, reforçar e melhorar.

Por conseguinte, ao exprimirem-se, as pessoas fazem uso destas competências. Por norma, cada povo identifica-se pela sua língua que, por sua vez, funciona como um símbolo de união e coesão. A este propósito, Cunha e Sintra dá uma definição de língua, que ilustra bem esta ideia:

Língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma colectividade, a língua é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou (Cunha & Cintra, 1984, p.1).

Face ao mencionado, depreende-se ainda que uma língua evolui com o tempo e é formada por estruturas gramaticais e por léxico comuns a um povo que partilha a

mesma cultura, representando a sua identidade. Resumindo, estamos em condições de afirmar que uma língua pode ser vista como um dos tesouros de um povo.

1. A competência comunicativa nas aulas de LE

O ensino / aprendizagem de línguas pressupõe que o professor de LE privilegie, nas suas aulas, o desenvolvimento de competências, desde as mais gerais até às mais específicas, visto que elas servem de guia orientador e constituem estratégias mediadoras com as atividades linguísticas. As competências gerais, como o saber, o saber-fazer, o saber-estar, o saber-ser e o saber-aprender permitem ao aprendente “aprender a aprender”, sendo desenvolvidas aquando do cumprimento de uma tarefa. A competência comunicativa, por sua vez, engloba as componentes pragmática, sociolinguística e linguística:

A fim de realizar as intenções comunicativas, os utilizadores/aprendentes mobilizam as capacidades gerais acima apresentadas e combinam-nas com uma competência comunicativa mais especificamente relacionada com a língua. Neste sentido mais restrito, a competência comunicativa compreende as seguintes componentes: competências linguísticas; competências sociolinguísticas; competências pragmáticas (CE, 2001, p.156).

Vamos agora ver no que consiste a competência linguística, na medida em que faz parte da competência comunicativa. De acordo com o QECR, trata-se *[do] conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativos, bem como a capacidade para os usar* (QECR, 2001, p.157). Ao fim ao cabo, a competência linguística tem a ver com o conhecimento que os aprendentes já possuem sobre o tudo o que faz parte de uma língua, como veremos mais à frente neste capítulo, e o seu uso para poder comunicar. Daí que a competência lexical esteja integrada na competência linguística, na medida em que, segundo Molina, a competência lexical é *a capacidade de conhecer as formas e associá-las adequadamente aos seus significados* (Molina, 2004, p.29). Contudo, para Cassany, Luna & Sanz, a competência lexical não pode ser descrita apenas como competência linguística, mas sim como manifestação da competência comunicativa, com componentes ideológica, social e cultural. Portanto, a competência lexical consiste

não só em dominar o vocabulário e conhecer as palavras/ conceitos aos quais se referem, como também usar diferentes estratégias que as permitem utilizar eficazmente.

1.1.O processo de aprendizagem lexical nos alunos

Segundo Figueiredo, o léxico constitui o centro da aprendizagem de uma língua porque é a partir dele que os alunos interiorizam, ainda que, de modo gradual e progressivo essa língua, construindo um pensamento concreto sobre o povo que a fala. Por consequência, é importante desenvolver a competência lexical dos alunos, na medida em que:

É a partir do léxico que o aluno interioriza progressivamente língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que essa língua fala; é através do léxico que o sujeito de aprendizagem processa a informação e alia uma função de representação a uma função de comunicação; é com o léxico que ele constrói, estrutura e organiza o saber e é através do léxico que ele acede ao sistema conceptual configurado pela linguagem (Figueiredo, 2009, p.110).

No fundo, é com a aprendizagem de palavras e estruturas frásicas simples e posteriormente mais complexas, que os alunos vão organizar o seu conhecimento sobre a língua, tendo acesso ao seu sistema conceptual, à semelhança do que acontece com a LM.

Para Bogaards é preciso compreender os processos de aquisição de léxico na LM para poder entender melhor os processos utilizados no da LE, visto que, para o autor são semelhantes: *Les processus de l'apprentissage lexical en L2 ne présentent pas de différences essentielles par rapport à ceux appliqués en L1* (Bogaards, 1994, p.145). A partir da noção de “trace mentale”, o autor explica igualmente como se desenvolve o processo de aquisição lexical:

chaque emploi significatif d'un item lexical active une trace mentale déjà en place ou crée une nouvelle trace. Qu'il soit conscient ou non et qu'il se produise dans un contexte productif ou réceptif, cet emploi entraîne une certaine acquisition, soit par la création de nouvelles traces ou de nouveaux liens entre traces, soit par le renforcement de traces ou de liens déjà existants. L'apprentissage revient (...) à la mise en place de traces mémorielles et au renforcement des liens qui les unissent (Bogaards, 1994, p.144).

Para Bogaards, cada vez que um aluno aprende um vocábulo novo, ele ativa uma “*trace mentale*” que já existia ou que passou a existir, o que o leva a fazer uma nova aquisição. Com efeito, a aquisição lexical é feita gradualmente e de forma individualizada. Ele acredita que, quando os alunos começam a aprender uma língua, fazem-no criando ligações entre as unidades lexicais de outras línguas. Nesta mesma linha de pensamento, Gomez-Molina (2004), a aprendizagem de léxico é um processo cumulativo e dinâmico.

Cabe-nos acrescentar que a aprendizagem de léxico leva o seu tempo, pois é feita de forma gradual, tendo sempre como recurso, o apoio a uma outra língua.

De seguida, iremos explorar os elementos que fazem parte da competência lexical.

1.2.Os elementos lexicais e gramaticais na competência lexical

Para poder comunicar e ser entendido em qualquer língua, é preciso saber utilizar o léxico dessa língua, sabendo que o léxico contempla o universo de palavras com as quais as pessoas podem expressar-se. Podemos, então, afirmar que o léxico é o conjunto de palavras pertencentes a uma determinada língua, ou seja, o saber linguístico partilhado pelos falantes de uma mesma língua (Araújo, 2009).

Assim, ao falar de léxico devemos reportar-nos ao conceito de competência lexical. No *Quadro Europeu de Referência para as Línguas* (2001), define-se a *competência lexical como sendo [o] conhecimento e [a] capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais* (QECR, 2001, p.160). É premente referir que o léxico engloba elementos lexicais e elementos gramaticais. Convém, agora, explicitar ao que se referem cada um desses elementos, tendo sempre em atenção o QECR (2001).

No que respeita aos elementos lexicais, eles incluem expressões fixas, como os cumprimentos, os provérbios. Deste modo, estas expressões/locuções devem ser aprendidas como conjuntos, na medida em que só fazem sentido quando estas determinadas palavras se encontram juntas. Os elementos lexicais incluem ainda palavras isoladas de classe aberta que correspondem aos nomes, adjetivos, verbos e advérbios e aos conjuntos lexicais fechados, como por exemplo, os dias da semana, os meses do ano (QECR, 2001, p.159).

Em relação aos elementos gramaticais, eles englobam palavras pertencentes a classes fechadas como os artigos, os quantificadores, todos os pronomes, sejam eles pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, interrogativos e relativos, bem como preposições, conjunções, partículas e verbos auxiliares (QECR, 2001, p.160).

É preciso também não esquecer que as palavras encontram-se ligadas entre si por relações lógicas. Assim, é essencial conhecer as regras gramaticais e o capital lexical das línguas, que funcionam como os seus alicerces, para que a comunicação se processe.

Chegando aqui, damos a conhecer algumas definições de autores acerca do que é léxico.

Segundo Vilela, o léxico é o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si, ou seja, a totalidade das palavras existentes numa dada língua; é um saber interiorizado por cada falante (Vilela, 1994, p.10).

Para Blecua, o léxico de uma língua não é um conjunto fechado, mas sim um inventário aberto no qual constantemente ocorrem palavras novas e desaparecem outras (Blecua, 1979, p.117).

Lorente percebe o léxico como linha de interseção entre a fonética, a fonologia, a semântica, a pragmática, a morfologia e a sintaxe (Lorente, 2004, p.20).

As definições apresentadas levam-nos a poder afirmar que o léxico de uma língua reúne todas as palavras desta língua. Logo, o léxico funciona como um sistema aberto, abarcando a totalidade das palavras: tanto as de uso mais antigo, como as novas.

Após ter explorado o conceito de léxico e os seus elementos bem como as diferentes competências usadas na comunicação, iremos abordar a competência lexical nas aulas de LE.

2. A competência lexical e a sua importância nas aulas de LE

Depois de ter visto que *a competência lexical consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais* (QECR, 2001, p.160), consequentemente, as palavras devem ocupar um lugar de relevo no ensino/aprendizagem de qualquer língua: *Vocabulary should be at the centre of language teaching* (Lewis, 1993, p.33). Este mesmo autor defende que a

abordagem lexical é essencial nas aulas de LE, pois considera que o léxico constitui o cerne da competência comunicativa, tanto a nível da oralidade, como da escrita.

Também autores como Harwood, Sinclair e Renouf partilham esta ideia de que a competência lexical deve ocupar um papel predominante nas aulas de línguas: *Lexis plays the dominant role in the ELT classroom, or at least a more dominant role than it has traditionally, which has largely been one of subservience to grammar* (Sinclair & Renouf, 1998, apud Harwood, 2002, p.139).

Deste modo, é fundamental desenvolver a competência lexical aquando da aprendizagem de qualquer língua estrangeira, já que as palavras constituem, então, a base da maior parte das línguas: *Nous considérons en effet que comme la grammaire comme la phonologie, le lexique est et restera un passage obligé à la connaissance d'une langue* (Galisson, 1979, p.68).

Para Harmer, o vocabulário também é vital na aprendizagem de uma língua. Este autor destaca, portanto, a importância de o ensinar nas aulas, sublinhando que o vocabulário fornece os “órgãos vitais” e a “carne” de uma língua: *If language structure makes up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and the flesh* (Harmer, 1991, p. 153).

Nesta linha de pensamento, e tendo em conta a definição de léxico, dada por Lorente, *[que o] percebe como linha de interseção entre a fonética, a fonologia, a semântica, a pragmática, a morfologia e a sintaxe* (Lorente, 2004, p.20), depreende-se que a competência lexical está intimamente ligada à semântica, à pragmática, à morfologia, à sintaxe, tendo por isso consultado as definições relativas a estes conceitos no Dicionário dos Termos Linguísticos:

Em relação à semântica *é a área da linguística que estuda o significado tal como ele é estruturado nas línguas.*

No que concerne a pragmática *é a disciplina que estuda os princípios da linguagem em situação de uso, na qual o locutor, o alocutário e o contexto são as categorias principais que determinam a interpretação linguística. Para a pragmática, o significado das palavras é uma função das ações que com elas se podem praticar, tendo em consideração o modo como as influências contextuais determinam o modo de agir linguístico.*

Quanto à morfologia *é a área da linguística que descreve e analisa a estrutura interna das palavras e o mecanismo de formação de palavras.*

No que toca a sintaxe, pode ler-se no mesmo dicionário, que se trata da *área da linguística que estuda as regras, as condições e os princípios subjacentes à organização estrutural dos constituintes das frases, ou seja, o estudo da ordem dos constituintes das frases.*

Desta forma, e conforme acabámos de ver, estas áreas encontram-se diretamente ligadas à aprendizagem de léxico, uma vez que consistem no estudo das palavras/frases das línguas.

Meara também perceciona o léxico como um todo estruturado:

It might be possible to describe lexical competence in terms of 2 global characteristics: size and organisation. These characteristics are rather diferente from the features that are normally used to characterize vocabular, because they are characteristics of a system as a whole, rather than features of the individual words that make up the system (Meara, 1996, p.14).

Tendo em consideração estas caraterísticas descritas por Meara, isto implica que a competência lexical pressuponha que se estabeleçam ligações com outras dimensões da língua. Assim sendo, a competência lexical não é um compartimento estanque, mas sim um sistema que funciona como um todo:

Probably not just the sum of speakers'knowledge of the items their lexicons contain. There might be some advantage to be gained from backpadelling on this item-based approach to lexical competence, and from considering lexical competence in terms of a small number of global properties, rather than an accumulation of attributes of individual words (Meara, 1996, p.15).

Aqui, torna-se essencial elencar alguns dos princípios da abordagem lexical enunciados por Lewis (1993). O autor sublinha o facto de que a aprendizagem de léxico em Inglês, como língua estrangeira, não assenta só entre gramática e vocabulário, sendo este o primeiro princípio, por ele citado, mas sim, pela aprendizagem de “chunks”, como ele os apelida. Estes princípios são:

Guiding principles of the Lexical Approach:

- 1. The grammar/vocabular dichotomy is invalid.*
- 2. Collocation is used as an organizing principle.*
- 3. Successful language is a wider concept than accuratly.*

4. *The Observe-Hypothesise-Experiment cycle replaces the Present-Practise- Produce Paradigm.*
5. *Most importantly, language consists of grammaticalised lexis- not lexicalised grammar* (Lewis, 1993, p.35).

Ao enunciar estes princípios na sua obra, Michael Lewis dá a conhecer uma nova perspetiva sobre o papel do léxico na aquisição de uma segunda língua, atribuindo um papel de relevo ao conhecimento léxico-semântico, destacando os “chunks”. O princípio de maior importância diz respeito à predominância da língua, enquanto léxico “gramaticalizado” e não na gramática “lexicalizada”, daí este autor de referência ter escrito: *words carry more meaning than grammar, so words determine grammar* (Lewis, 1993, p. 38). Por consequência, a gramática funciona como uma estrutura subordinada ao léxico, que, por sua vez, funciona como portador de significado na comunicação.

Nesta sequência de ideias, Hall (1994) parafraseou Lewis, na revista que retoma o tema do livro *The Lexical Approach* (1993), onde escreveu que a competência lexical é muito mais do que a elaboração de listas de palavras e da sua aprendizagem exaustiva. Hall afirmou: *The Lexical Approach can be summarized in a few words: language consists not of traditional grammar and vocabulary, but often of multiword prefabricated chunk* (Hall, 1994, p.44).

Ao longo do nosso projeto de intervenção, trabalhamos a competência lexical, tendo em atenção não explorar palavras soltas, mas sim léxico integrado em frases simples, “chunks”, por forma a que os nossos alunos aprendessem frases simples e completas.

2.1. A palavra e a competência lexical

No que concerne o ensino de uma língua, pressupõe-se que seja feito em paralelo com o contacto da realidade. Deve alargar-se o conhecimento das características e das funções das palavras, das expressões porque, desde pequenas, as crianças conseguem mudar a ordem das palavras e combiná-las, sem ter ainda conhecimentos gramaticais. De acordo com Cassany, Luna e Sanz, uma palavra é uma unidade em diversas componentes da comunicação: uma *unidade linguística* porque existe no plano fonológico, morfológico, semântico e sintático. Uma *unidade*

pragmática do ato de comunicação, pois é acompanhada, nomeadamente, de gestos, entoações e é utilizada para exprimir um pensamento. Uma *unidade referencial* a aplicação das palavras no mundo (Cassany, Luna & Sanz, 1998, p.379).

Mas o que é conhecer uma palavra?

Para Cassany et al., conhecer uma palavra implica conhecer:

- **a pronúncia e a ortografia:** saber conhecê-la oralmente e saber pronunciá-la. Conhecer as suas letras, saber decifrá-la e escrevê-la.

- **a morfologia:** conhecer e usar corretamente todas as suas formas. Conhecer a sua composição e outras palavras relacionadas formalmente com elas.

- **a sintaxe:** saber usá-la em contexto; conhecer a categoria, as flexões verbais e todas as regras que regulam o seu uso sintático.

- **a semântica:** conhecer o seu valor semântico de acordo com o contexto linguístico; conhecer o seu significado denotativo e o seu valor conotativo, relacionar o conceito com o objeto real e relacioná-lo semânticamente com outras unidades lexicais.

- **a pragmática:** usá-la como parte de um texto em relação com um contexto e utilizá-la para conseguir um propósito determinado.

- **a sociolinguística:** conhecer o seu valor dialetal e o seu registo e usá-la de forma adequada à situação comunicativa (Cassany et al, 1998, p.380).

Para Marconi, a competência lexical inclui perceber as diferentes relações por entre as famílias de palavras e as suas colocações. Em *Lexical competence* (1997), Marconi dá o exemplo da palavra “chair”, em que para conhecer a palavra é preciso reconhecer o conceito, saber que se trata de uma peça de mobiliário, sendo que é diferente de “sofá” e que existem vários tipos de cadeiras, nomeadamente a cadeira de escritório, a cadeira baloiço, a cadeira de descanso entre outras.

Dentro da competência léxico-semântica, Marconi estabeleceu uma distinção entre a competência inferencial e a competência referencial, da seguinte forma: a competência referencial é definida como *what we need to apply words to the world as we perceive it: to name things, to identify the things that have been named by others* (Marconi, 1997, p. 48). Já a competência inferencial diz respeito a *how a word is related to other words: it enables us to perform inferences, to provide definitions, to paraphrase, summarize or translate a text* (Marconi, 1997, p.49).

Molina retoma as definições de Marconi, escrevendo que a competência referencial é *a aplicação da palavra no mundo real*, ou seja, *a capacidade para situar as unidades lexicais no mundo real* (Molina, 2005, p.64). Trata-se, então, de aplicar as

palavras a situações do uso da língua, como, por exemplo, *dizer nomes de objetos, pessoas; fazer perguntas; obedecer a ordens; seguir instruções* (Molina, 2005, p.65). Quanto à competência inferencial, consiste em saber usar as palavras nas frases, estabelecendo as ligações adequadas entre elas. No fundo, é *a habilidade de manejar uma rede de conexões entre palavras e processos, tais como a inferência semântica, a paráfrase, a recuperação de uma palavra a partir da sua definição e encontrar sinónimos* (Molina, 2005, p.65).

De resto e, parafraseando Molina, um falante pode ser competente referencialmente e não saber nada sobre a natureza e propriedades dos seus referentes, enquanto que outro pode ter um bom conhecimento a nível inferencial, mas uma escassa competência referencial.

Finalmente e, através da explicação de competência lexical do QECR e das definições apresentadas, é possível observar a natureza pluridimensional do léxico, já que as unidades lexicais de qualquer língua devem ser estudadas, de acordo com as regras gramaticais. Daí o léxico ser um sistema aberto e complexo, que não pode ser desprovido da sua relação direta com a semântica e a sintaxe das unidades lexicais.

No ponto seguinte, iremos ver o papel e a relevância do uso de imagens na aprendizagem de léxico nas aulas de Inglês no 1.º CEB, dada a faixa etária dos nossos alunos.

3. O uso de imagens na aprendizagem de léxico

A utilização de imagens nas nossas aulas ocupou um papel de relevo para pôr os alunos a falar, já que *as gravuras são importantes auxiliares para a aprendizagem de vocabulário. O recurso visual constitui uma boa estratégia de memória, já que associa um conceito a uma forma icónica* (Dutra & Mello, 2004, p.94). Dada a sua faixa etária e o nível elementar de aprendizagem da língua inglesa, considerámos pertinente a sua utilização porque *[Pictures] have the power to engage students* (Harmer, 2001, p.135). Posto isto, as imagens constituíram, portanto, uma estratégia adequada ao que nos propomos fazer, no sentido de captar a atenção dos nossos alunos e promover a sua participação nas atividades, incentivando-os a exprimir-se em inglês.

Desde sempre, as imagens constituíram e continuam a constituir uma ferramenta indispensável nas aulas dos professores de LE: *Teachers have always used pictures or*

graphics (...) to facilitate learning (Harmer, 2001, p.134). Assim sendo, várias atividades podem ser realizadas, tendo como ponto de partida imagens. O mesmo autor refere nomeadamente que se pode promover pequenas conversas: *[The] use of pictures is very powerful and has the advantage of engaging students in [discussion]. Discussion: pictures can stimulate questions. Pictures can also used for creative language use, whether they are in a book or on cue cards, flashcards, or wall pictures* (Harmer, 2001, p.136). De facto, nas nossas aulas, as imagens foram promotoras de conversas, já que, a partir delas, colocámos perguntas que serviram de “alavanca” para que os alunos conseguissem dar respostas em inglês e até nas outras línguas trazidas para dentro da sala de aula, como veremos mais à frente no capítulo 4.

Importa aqui salientar que as imagens desempenham algumas funções, sendo que Patrick Dugand (2000) atribuiu-lhes seis:

(i) **A função informativa**, que, como o próprio nome indica, informa sobre uma determinada realidade/acontecimento.

(ii) **A função ilustrativa**, que confere um formato mais agradável ao texto escrito.

(iii) **A função explicativa**, que pode ser um mapa, um esquema, isto é, que tem a função de elucidar.

(iv) **A função narrativa**, que, através de uma sucessão de imagens e de um cenário permite contar uma história.

(v) **A função estética** é aquela em que o artista procura demonstrar aquilo que sente, a beleza, a tristeza, por exemplo.

(vi) **A função simbólica** que, pelas associações de ideias revelam um valor simbólico, como nos contos de fada.

Nas nossas aulas, utilizámos as imagens com diferentes funções: a função explicativa, no sentido de ajudar os alunos a perceber os exemplos de frases dados; a função ilustrativa para ilustrar frases para que, posteriormente, os alunos construíssem frases semelhantes. Finalmente, utilizámos imagens com a função estética para também embelezar e captar a atenção das crianças.

Por conseguinte, as imagens marcam e estimulam a cognição dos alunos que acompanham melhor os conteúdos lecionados, ajudando a fixar alguns vocábulos: *Pictures motivate, demonstrate and instruct. They provide cultural information which is impossible to give in any other way, and stimulate language learning across the range of subskills in listening, Reading and writing as well as speaking* (Wright, 2002, p.11).

Passamos agora para o próximo capítulo, onde iremos explicar e descrever tudo o que fizemos aquando da implementação do nosso projeto.

Capítulo III - A caminho de diferentes línguas conheço melhor a minha e aprendo outras” - realização de um projeto de investigação-ação

Introdução

Na sequência do enquadramento teórico, nos capítulos anteriores, é importante apresentar e definir a metodologia seguida para responder à questão de investigação, traçada para este estudo, sendo ela:

- Como é que abordagens plurais contribuem para o desenvolvimento da competência lexical nas aulas de Inglês no 1.º CEB?

No estudo aqui apresentado optou-se por uma metodologia qualitativa de tipo investigação-ação, em que foi concebido, implementado e avaliado um projeto sobre abordagens plurais para o desenvolvimento da competência lexical nas aulas de Inglês no 1.º CEB, nomeadamente através da comparação de palavras/frases em várias línguas.

Assim sendo, este capítulo começa com a apresentação da metodologia referida acima; de seguida passamos para a emergência do estudo. Depois, descrevemos o projeto de intervenção didática que engloba a caracterização do contexto e a turma onde o projeto foi implementado e narramos as sessões lecionadas.

1. Enquadramento e apresentação do estudo

1.1. Metodologia de investigação

A elaboração do presente estudo foi realizada tendo por base uma investigação qualitativa, de tipo investigação-ação, uma vez que constituiu uma oportunidade para os docentes, que se encontram completamente envolvidos em todo o processo, refletirem na e sobre a sua ação, bem como de melhorar a sua prática. Enveredou-se por esta metodologia por ser a que melhor se adequa ao nosso estudo: *os principais benefícios da I-A são a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática* (Latorre, 2003). Com efeito, a investigação-ação serve para estudar aspetos sobre a prática de um profissional da educação, seja ela no contexto ou

na avaliação/reflexão da eficiência da sua prática, tendo em vista melhorá-la. (Valsa, 2005).

Importa dizer que foi Kurt Lewin o autor de relevância, no que diz respeito ao conceito de investigação-ação, pois desenvolveu-o num trabalho sobre questões de foro social. Foi, portanto, Lewin que concebeu os “ciclos de ação reflexiva”, em que cada um destes ciclos é composto por três fases: a planificação, a ação e a avaliação da ação. Este autor acredita que uma investigação deve partir de uma “ideia geral” sobre um tema, preparando-se, de seguida, um plano de ação. Identificam-se e avaliam-se os seus pontos fortes, mas também os seus pontos fracos para iniciar a ação e, procede-se a uma primeira avaliação dessa ação. Após esta fase e, tendo em conta os elementos já recolhidos, o investigador faz uma revisão do plano, partindo para o segundo passo, tendo por base esse plano revisto.

Interessa aqui, mostrar algumas definições sobre investigação-ação, para se ter uma visão mais alargada acerca desta metodologia.

Para os autores Reason & Bradbury, a investigação-ação visa trabalhar na obtenção de resultados práticos, e também criar novas formas de compreensão, já que a ação sem compreensão é cega, e a teoria sem ação não tem sentido (Reason & Bradbury, 2001, citados por Valsa, 2005, p.9).

De acordo com o modelo de O’Leary (2004), os ciclos que se vão sucedendo ao longo da investigação-ação, ganham forma à medida que se dá o conhecimento (O’Leary, 2004, citados por Valsa, 2005, p.5).

Para Kemmis e Mc Taggart (2000), a investigação-ação envolve uma espiral de espirais auto-reflexivas: planear uma mudança, agir e observar o processo e as consequências da mudança, refletir sobre estes processos e consequências da mudança, agir e observar e refletir.

Como podemos verificar na figura 1, a investigação-ação implica que existam ciclos que pressupõem que se planifique, aja, observe e reflita, sendo um processo contínuo, pois a investigação permite a criação de mudanças nas próximas intervenções, gerando assim um novo ciclo: *Com a investigação há uma acção que visa a transformação da realidade, e, consequentemente, produzir conhecimentos às transformações resultantes da acção* (Hugon & Seibel, 1988).

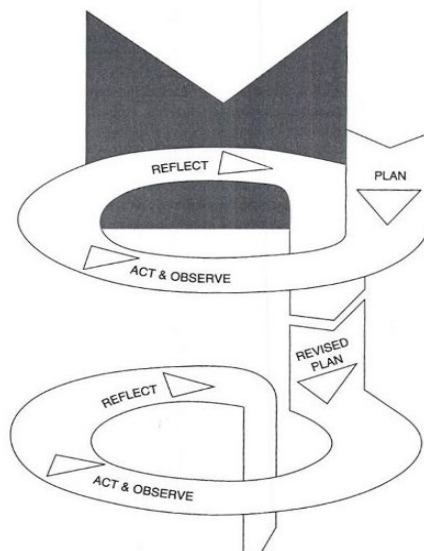


Figura 1 - A espiral de investigação-ação de Kemmis e Mc Taggart

Fonte: Kemmi & Mc Taggart, 2000 citados por Valsa, 2005, p.4.

Significa isto que a metodologia de investigação-ação possibilita ao professor/investigador que reflita na sua ação e sobre a sua ação, permitindo-lhe ser um autodidata, já que ao pôr em prática a sua ação consegue identificar problemas que advêm da ação educativa. De seguida, ao observar e ao refletir sobre e na sua ação, vai reconstruir as suas planificações, moldando e alterando não só o contexto onde se encontra inserido, mas também, transformando-se a si próprio. Além disso, vai adquirindo competências na área de investigação, o que é benéfico para a partilha de descobertas com os seus pares e contribui igualmente para prestar o seu contributo à ciência.

Finalmente, e a título de resumo do que é o propósito da investigação-ação, e de acordo com vários autores, esta metodologia tem as seguintes características (cf. Coutinho, C. et al., 2009, p.362):

- *Participativa e colaborativa*, porque a professora de Inglês da turma e a colega de diáde participaram e colaboraram ao longo das intervenções, ajudando na realização das fichas e na recolha de dados.

- *Prática e interventiva*, na medida em que as aulas planeadas foram postas em prática com a turma.

- *Cíclica*, porque a partir, não só das reações e dos comentários tecidos pelos alunos e pela equipa de trabalho do presente projeto, como também da descoberta de pontos a melhorar no decorrer das intervenções, foram efetuadas mudanças implementadas nas aulas seguintes.

- *Crítica*, já que, através do nosso projeto, participámos de alguma maneira, na mudança do ambiente onde estivemos inseridos.

- *Auto-avaliativa*, porque as transformações que foram sendo operadas ao longo das sessões foram avaliadas, de forma a se adaptar ao meio envolvente e a gerar conhecimento (Coutinho, C. et al., 2009, p.362).

Podemos então concluir, de uma maneira simplificada, que a investigação-ação é uma metodologia de investigação que visa melhorar a prática em diversas áreas de ação, principalmente para os profissionais da educação.

1.2. Emergência do estudo

A implementação do projeto tem como objetivo desenvolver a competência lexical em alunos do 4º. ano do 1.º CEB, em Inglês, através de uma sensibilização a outras línguas:

importa conceber e adotar formas de inclusão da diversidade linguística e cultural nas atividades a desenvolver com as crianças de modo a que elas aceitem e respeitem essa mesma diversidade. Torna-se assim, pertinente fazer contactar as crianças com várias línguas e culturas, familiarizando-as, por exemplo, com sonoridades de línguas desconhecidas, para que se possam integrar mais facilmente em ambientes multilíngues (Andrade & Martins, 2015, p.7).

Toda esta inclusão de línguas diversas, trazida nas aulas de Inglês no 1.º CEB, teve por objetivo colocar as crianças a trabalhar outras línguas, promovendo uma abertura de espírito em relação a outras línguas, na medida em que visa a *criação de uma atitude positiva em relação à língua e à cultura, pelo despertar da curiosidade, pelo incentivar da vontade de falar ou de ouvir essa língua, pelo desenvolver da sensibilidade estética* (Ferrão-Tavares et al., 1996, p.52).

As línguas exploradas no presente estudo, como já mencionamos anteriormente, são o inglês, o espanhol, o francês, o alemão. Escolhemos o espanhol e o francês por serem línguas latinas, próximas do português e o alemão, por ser uma língua germânica, tal como o Inglês. O português fez, obviamente, parte das nossas aulas, uma vez que é a língua materna dos alunos e com a qual eles, naturalmente, estabelecem comparações.

Aqui é fundamental e deveras pertinente parafrasear Robert (in: Andrade et al., 2014, p.65), para quem o Inglês apresenta semelhanças incríveis com o Francês, ainda que, como é do conhecimento geral, a primeira língua seja de origem germânica e a segunda, de origem latina. O autor escreve mesmo que o Inglês como uma língua de

transferência para a compreensão de línguas românicas, já que, [o inglês] é a mais romana das línguas germânicas (Castagne, 2008, p.41). Com efeito, Robert diz ainda que a língua inglesa detém uma quantidade considerável de léxico de origem latina, homógrafos comuns ao Francês e Inglês, a transparência e importantes semelhanças a nível da gramática que favorecem graus de parentesco entre estas duas línguas.

Por conseguinte, as semelhanças entre as línguas constituíram um ponto fulcral das nossas aulas, já que foi necessário encontrarmos estratégias, como principalmente a intercompreensão, para facilitar a aquisição de léxico por parte dos nossos alunos. Sendo assim, procuramos sempre incentivar a sua participação para que tivessem um papel ativo neste processo inovador, de descoberta das línguas.

A este propósito, podemos ler no CARAP que uma língua aprende-se, mediante as semelhanças entre as línguas:

A.7 Língua e aquisição / aprendizagem:

7. +++	Saber como se adquire / aprende uma língua
7.2. +++	Saber que nos podemos apoiar nas semelhanças (estruturais / discursivas, /pragmáticas/) entre as línguas para aprender as línguas.
7.3.+++	Saber que o apoio nas semelhanças (estruturais / discursivas / pragmáticas/) entre as línguas facilita a aprendizagem das línguas.

(CARAP, 2008, P.54)

Deste modo, um dos intuitos deste projeto tem, como consequência, pôr as crianças a pensar, de maneira a perceberem que não existe só o português no mundo, mas alargar o seu conhecimento a outras línguas porque *educar para a diversidade é, desta forma, educar para a cidadania, para os valores democráticos, para a paz, visando a construção de um mundo melhor e mais justo* (Andrade, Araújo e Sá, Faneca, Martins, Pinho & Simões, 2014, p.33). As reflexões feitas nas aulas permitiram-lhes não só perceber melhor a sua língua, como também aguçar a sua curiosidade para aprenderem outros idiomas.

Trata-se, portanto, de um projeto plurilingue que visa desenvolver a competência lexical e mostrar também a importância da diversidade linguística existente em seu redor:

Préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses et construire des compétences linguistiques qui puissent être réinvesties dans l'apprentissage d'une ou plusieurs langue(s), tels sont les objectifs que se fixe l'approche d'Éveil aux langues. En effet, il s'agit de mettre les élèves en contact avec un grand nombre de langues et de construire avec eux des démarches de découverte qui vont leur permettre d'aborder le plurilinguisme comme richesse, afin d'envisager l'apprentissage des langues de façon confiante. (Candelier, Kevran, 2003, p.55).

No seguimento desta linha de raciocínio, pode ler-se na página 52 do CARAP:

A.5 Pluralidade, diversidade, multilinguismo e plurilinguismo:

5. +++	Ter conhecimentos sobre a diversidade das línguas / o multilinguismo/ o plurilinguismo.
5.1. +++	Saber que existe uma grande pluralidade de línguas no mundo.
5.2.+++	Saber que existe uma grande diversidade de universos sonoros {fonemas, esquemas rítmicos...}

Em suma, e como já foi explorado no capítulo II, nestas aulas trabalharam-se palavras de classe abertas, principalmente os nomes, alguns adjetivos e verbos, tendo havido o cuidado de recorrer a palavras transparentes, sempre que possível, de modo aos alunos estabelecerem comparações, desenvolvendo a competência lexical em Inglês, através da intercompreensão.

1.3.Objetivos de investigação

A finalidade do trabalho aqui apresentado foi a de conceber, implementar e avaliar um projeto sobre as abordagens plurais, com vista a desenvolver a competência lexical nas aulas de Inglês no 1.º CEB, de uma forma inovadora para a aprendizagem de vocabulário no 4.º ano de escolaridade. Assim sendo, este projeto, com características de investigação-ação, teve o propósito de promover a aprendizagem de vocabulário e estruturas frásicas simples em Inglês e noutras línguas, recorrendo a abordagens plurais, através de estratégias/ atividades promotoras de sensibilização à diversidade linguística. Deste modo, os objetivos que procuramos apurar com a nossa investigação foram:

- Conceber, desenvolver e analisar estratégias/ atividades que possam ser utilizadas em aulas de Inglês no 1.º CEB, no sentido de desenvolver a competência lexical, recorrendo às abordagens plurais.

- Analisar/compreender como as abordagens plurais contribuem para o desenvolvimento da competência lexical nas aulas de Inglês no 4.º ano do 1.º Ciclo;

2. O projeto de intervenção “A caminho de diferentes línguas conheço melhor a minha e aprendo outras”

2.1. Inserção curricular da temática

Chegando a este ponto do trabalho, importa ressaltar que tivemos de ter em conta o documento orientador para o Inglês curricular do 4.º ano: *As Metas Curriculares de Inglês para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Cravo, Bravo & Duarte, 2014).

Logo na introdução, este documento refere que, tal como as metas de outras disciplinas, também *As Metas Curriculares de Inglês para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* se encontram organizadas por sete domínios de referência: o Domínio Intercultural; Léxico e Gramática; Compreensão Oral; Interação Oral; Produção Oral; Leitura e Escrita., objetivos e descritores de desempenho (Cravo, Bravo & Duarte, 2014, p.3).

O documento também refere que se dá primazia à oralidade, em especial à repetição e interações orais muito simples. Gradualmente, articula-se a oralidade com a leitura e a escrita.

Em relação ao nosso projeto de intervenção, o enfoque principal das nossas aulas recaiu sobre o **léxico**, trabalhado em consonância com o que vem referido nas Metas Curriculares, isto é, tendo em atenção as unidades temáticas que lecionámos no decorrer das sessões.

Quanto ao **Domínio Intercultural**, as abordagens plurais acompanharam os conteúdos que lecionámos, como já tivemos oportunidade de observar até aqui.

Os domínios da **Compreensão, Interação e Produção Oral** guiaram as principais estratégias utilizadas em sala, sendo de ressaltar que registámos a **Produção Oral** dos alunos através de transcrições.

A **Escrita** funcionou de registo por parte dos alunos, tendo sido importante no desenvolvimento da competência lexical.

A **Leitura** foi o domínio que trabalhámos um pouco menos no projeto.

Em relação aos objetivos, eles *indicam os conhecimentos e as capacidades que os alunos deverão ter adquirido, em cada domínio, no final de cada ano de escolaridade* (Cravo, Bravo & Duarte, 2014, p.5).

No que concerne os descritores, eles *definem o que os alunos devem ser capazes de fazer, concretizando os objetivos apresentados nos diferentes domínios de referência* (Cravo, Bravo & Duarte, 2014, p.5).

Como é possível ver nas Metas Curriculares no Inglês do 1.º CEB, o léxico é uma componente importante, já que faz parte da aprendizagem de qualquer língua. O autor Henri Holec sublinha bem este facto ao escrever:

Ce que l'apprenant veut, doit acquérir, c'est la capacité de comprendre, oralement et/ou à l'écrit, d'utiliser dans ses productions orales et/ou écrites, de traduire éventuellement, les mots qu'il va rencontrer ou dont il aura besoin dans les situations de communication particulières où il aura à assumer des rôles discursifs. Ce qui est visé, par conséquent, c'est l'acquisition de la compétence lexicale.

Além de ter consultado o documento das Metas Curriculares no Inglês do 1.º CEB, foi necessário ler o *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré 2014/2017*, visto ter sido numa escola deste Agrupamento que se pôs em prática o nosso projeto de intervenção didática e que rege esse mesmo contexto. Deste modo, o AEGN tem como missão *garantir condições que visem o sucesso educativo dos alunos, aumentando os índices de sucesso educativo interno e externo, preparando-os quer para o prosseguimento de estudos quer para as ofertas formativas profissionalmente qualificantes e para a integração na vida ativa* (p.8). É também importante conhecer os valores pelos quais se regem este agrupamento, no sentido de compreender os princípios com os quais a comunidade escolar conta que são: *Respeito; Responsabilidade; Solidariedade; Cooperação; Trabalho; Rigor; Exigência; Qualidade; Liberdade; Tolerância; Inclusão* (p.9). Através destes valores, este Agrupamento pretende formar cidadãos bem preparados a nível cívico, por forma a que eles sejam cidadãos responsáveis no que diz respeito à criação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

2.2.Caracterização do contexto

O nosso projeto de intervenção foi implementado numa turma de 4.º ano de escolaridade, numa escola da cidade da Gafanha da Nazaré.

No que concerne à escola propriamente dita, é uma escola de construção antiga; é constituída por dois edifícios contíguos que contam com oito salas. Cinco salas são de aula; uma é a biblioteca, outra é a sala dos professores e a última é uma sala de apoio pedagógico.



Imagem 1 - Biblioteca da escola



Imagem 2 - Sala de aula

Os intervalos são passados num recreio que tem uma área considerável. Existe um terreno de futebol onde as crianças podem brincar e descontraírem. Existe também uma área coberta, onde os alunos se podem abrigar quando está chuva, vento e frio. Ao lado, encontra-se um centro de Atividades de Tempos Livres.



Imagem 1 - Recreio da Escola

Esta EB1 é uma eco escola, o que significa que é amiga do ambiente. Assim, a comunidade escolar tem a preocupação de educar as crianças para reciclar e ter em atenção o consumo de água e de energia, evitando o seu desperdício.

Quanto aos recursos humanos, esta EB1 conta com uma coordenadora, quatro docentes para as outras turmas, a saber: uma turma de 1.º ano, uma turma de 2.º ano, uma turma de 3.º ano e duas turmas de 4.º ano. Há que referir ainda o contributo de mais três professoras; uma professora de Inglês, uma professora de educação especial e uma de apoio educativo. No que se refere ao pessoal não docente, o estabelecimento tem duas assistentes operacionais.

Convém salientar que a escola está muito bem equipada a nível tecnológico: as salas têm quadros interativos, computadores e retroprojetores. Os alunos podem pesquisar e, por isso, efetuar trabalhos, dado que cada um, tem acesso a um computador com ligação a internet (*wireless*). As salas são agradáveis e acolhedoras; as paredes estão decoradas com cartazes alusivos aos seus trabalhos.

2.3. A realidade da turma e as ofertas complementares / atividades de enriquecimento curricular do 4.º ano na EB1

Após reunião com a professora cooperante e ter feito vários inquéritos orais junto dos alunos da turma, concluímos que há uma heterogeneidade de situações a nível das famílias, influenciando o desempenho dos alunos.

Importa dizer aqui, que a professora trabalha com o manual *Let's Rock*, da Porto Editora.

Esta EB1 disponibiliza a todos os alunos duas ofertas complementares: educação para a cidadania para os alunos do 3.º ano e programação para os alunos dos 4.º anos. Para além destas duas ofertas complementares oferecidas pela escola, a Câmara Municipal de Ílhavo também oferece outras três atividades extra-curriculares: Música, Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e Atividade Física e Desportiva (AFD).

Nesta turma, todos os alunos frequentam a oferta complementar de programação. Ao nível da AEC onze alunos frequentam as três atividades proporcionadas pela Câmara, sendo que apenas um aluno frequenta a atividade de música e apenas uma aluna frequenta a atividade de AFD. Cinco alunos não frequentam as atividades da Câmara porque frequentam aulas de natação e explicações; uma menina não frequenta nas atividades porque tem aulas de ginástica rítmica, como se pode observar nos gráficos seguintes:

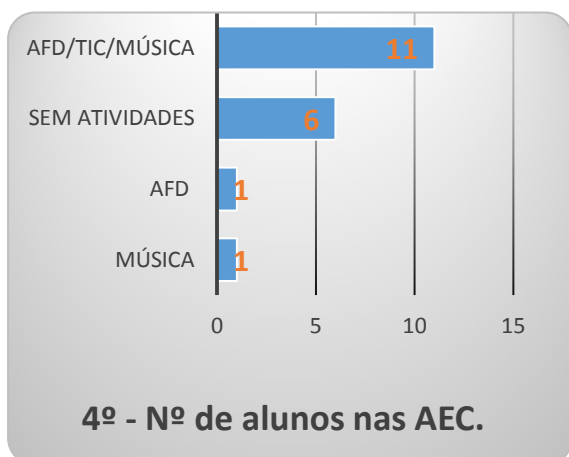


Gráfico 1 - Alunos nas AEC

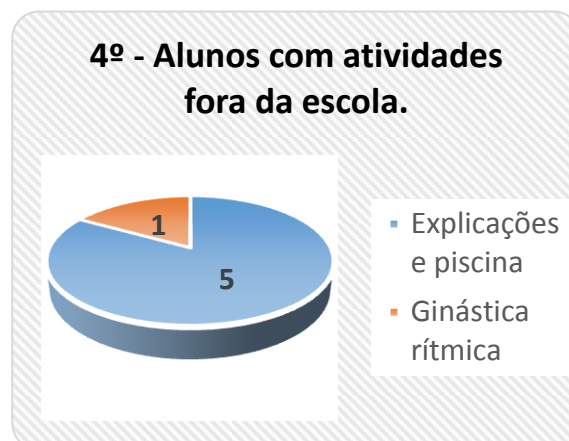


Gráfico 2 - Nº de alunos 4.º e atividades fora da escola

Relativamente à mancha horária, os alunos têm aulas de manhã das 9h às 12h, com um intervalo para almoço de uma hora e meia. Regressam à escola para as aulas da tarde das 13h30 às 16h. Antes das atividades de enriquecimento curricular, das 16h30 às 17h30, os alunos têm um intervalo de meia hora.

Esta turma do 4.º ano tem dezanove alunos: dez são raparigas e nove são rapazes e têm todos nove anos.

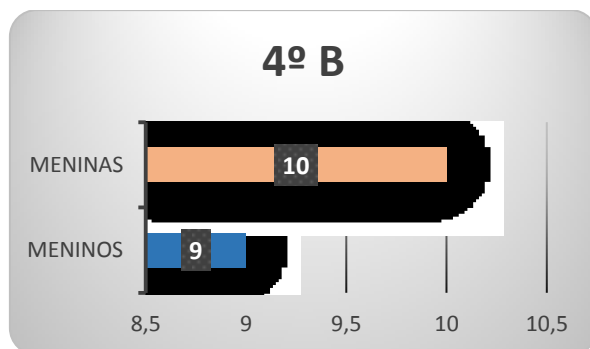


Gráfico 3 - Percentagem de meninas e meninos do 4.ºano

Em relação ao contexto familiar, existem dois alunos que vivem em famílias monoparentais: um menino que vive com a mãe e dois irmãos mais velhos. Existe outra menina que vive apenas com a avó.

Nesta turma, há um menino com síndrome de Asperger. A professora de ensino especial decidiu não lhe dar nenhum plano especial de trabalho.

No que toca ao local onde fazem os trabalhos de casa, os alunos responderam que: seis estudam na sala; cinco na explicação; dois no quarto; dois na cozinha; dois no ATL; um no anexo e um no escritório.

Entregámos aos alunos uma biografia linguística para preencherem (ver anexo 3.1). Ficámos a saber que a mãe de uma menina nasceu em França e ela pede-lhe para que a ensine a falar francês em casa. Um aluno revelou que o pai nasceu na Alemanha e que sabe falar alemão, espanhol e italiano. Este aluno também mencionou que, por vezes, o pai lhe ensina um pouco de alemão.

Há ainda quatro alunos que têm família em França; uma menina tem uma tia na América; dois têm familiares na Austrália; outro menino tem família na Venezuela; o pai de outro menino nasceu perto de Espanha, por isso, ouve falar espanhol com frequência.

Dos 38 pais do 4.º B, nove frequentaram o ensino superior, duas mães estão desempregadas e os restantes pais trabalham em diferentes áreas como se pode ver no gráfico:



Gráfico 4 - Profissões dos pais dos alunos do 4.B

Em síntese, esta experiência no terreno, junto da professora cooperante e dos seus alunos, constituiu um momento essencial na nossa formação, pois permitiu-nos melhorar a nossa prática enquanto professoras de Inglês no 1ºCEB.

2.4. Apresentação da análise da biografia linguística dos alunos

Em primeiro lugar, convém referir que, por não ter sido possível inquirir todos os alunos da turma, escolhemos uma amostra de 6 elementos: *regra da representatividade: a análise pode efetuar-se numa amostra desde que a isso o material se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial* (Bardin, 2000, p.97). Esse universo corresponde a um terço do grupo, considerado significativo, sendo quatro elementos do masculino e dois do sexo feminino. Dada a temática do nosso projeto, achamos pertinente incluir na nossa amostra alunos que têm familiares emigrados no estrangeiro. Tomamos esta decisão porque consideramos essencial apresentar dados fidedignos: *Nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo* (Bardin, 2000, p.97).

Em segundo lugar e, no intuito de verificar os conhecimentos dos alunos acerca das línguas que dominam e sabem que existem, analisámos as respostas provenientes do preenchimento da biografia linguística (ver anexo 3.1), por parte dos seis alunos, com o objetivo de compreendermos se seriam capazes de identificar línguas.

À primeira pergunta: *Que línguas falas?* Verificámos que os seis alunos responderam português, dado que é a sua língua materna. Há ainda a assinalar que destes seis alunos, dois acrescentaram outras línguas. Um disse que sabe falar alemão e outro venezuelano.

À segunda pergunta: *Que línguas falam os teus familiares?* Obtivemos as respostas que podemos ver no quadro a seguir:

Alunos	Línguas faladas pelos familiares
Aluno 1	Inglês, Português do Brasil.
Aluno 2	Francês, Inglês.
Aluno 3	Espanhol, Francês.
Aluno 4	Francês.
Aluno 5	Alemão, Inglês.
Aluno 6	Português.

Quadro 1 - Línguas faladas pelos familiares dos alunos

Deste modo e, de acordo com as respostas dadas pelos alunos, constatamos que têm alguns conhecimentos sobre a diversidade linguística existente no mundo, devido à diáspora dos seus familiares.

À terceira pergunta: *Que línguas compreendes mas não falas?*

Alunos	Línguas que compreendes mas não falas.
Aluno 1	Inglês.
Aluno 2	Inglês, um pouco de Francês.
Aluno 3	Espanhol.
Aluno 4	Francês.
Aluno 5	Alemão, Inglês.
Aluno 6	Inglês.

Quadro 2 - Línguas que os alunos dizem perceber mas não falar

Nesta pergunta, reparámos que cinco dos seis alunos têm perceção que a língua inglesa ocupa um lugar de destaque na sua vida, devido à sua aprendizagem na escola. Têm noção que já possuem alguns conhecimentos acerca desta língua, todavia ainda não a sabem falar.

2.5. Descrição das sessões do projeto de intervenção

No âmbito do projeto intitulado *A caminho de outras línguas conheço melhor a minha e aprendo outras*”, implementado numa turma de 4.º ano, foram planificadas seis sessões, agendadas para os dias 18 e 26 de outubro de 2016 e os dias 15, 16, 23 e 29 de novembro de 2016. Cada uma das sessões teve a duração de 60 minutos.

De acordo com o programa e com os sete temas definidos pelas Metas Curriculares de Inglês para o 4.º ano do 1º CEB: *At school; Our body; Food is great; Where we live; Let’s visit the animals; The five senses; The sun is shining* e, tendo em consideração o momento do período em que nos encontrávamos, ficou definido que a unidade articulada com o projeto seria a 2 *Let’s visit the zoo!* Ao longo destas aulas, os alunos estudaram os animais da quinta e os sons que eles emitem e os animais do jardim zoológico, associados à aprendizagem de novas estruturas frásicas. Nestas estruturas, trabalharam-se os verbos modais *can/can’t*, como por exemplo, *The owl can fly, but it can’t run*. Foram estudadas igualmente as perguntas/ respostas *Who are you and what can you do? I’m a horse and I can run fast*. A turma teve a oportunidade de ter uma sensibilização noutras línguas sobre o conteúdo da aula lecionada. Significa isto que, não só os sons emitidos pelos animais da quinta em inglês, como também as novas estruturas frásicas foram trabalhadas em três outras línguas, o espanhol, o francês e o alemão.

Apresentamos a seguir um quadro com os conteúdos e as estratégias usados nas sessões para dar uma visão global do que foi desenvolvido com a turma, ao longo do projeto.

Sessão	Conteúdo	Estratégias
1 (18/10) <i>Let's protect the planet!</i>	<i>Reduce, Reuse and Recycle.</i> <i>Let's protect the planet!</i>	Atividades escritas e orais sobre reciclagem e proteção do planeta. Implementação do projeto plurilingue: Escrita de vocábulos em Inglês, Espanhol e Francês na ficha <i>Skeleton-body parts</i> . Preenchimento de uma lista de vocabulário sobre Halloween em Inglês, Espanhol e Francês.
2 (26/10) <i>Halloween</i>	<i>Halloween is here again.</i> Halloween etymology.	Atividades escritas e orais sobre Halloween. Implementação do projeto plurilingue:
3 (15/11) <i>Let's visit the zoo!</i>	<i>Old Mac Donald had a farm.</i>	Atividades escritas e orais sobre os animais da quinta. (lição 1 da Unidade didática). Implementação do projeto plurilingue: Identificação de onomatopeias/ sons que emitem alguns animais da quinta em 4 línguas.
4 (16/11) <i>Let's visit the zoo!</i>	<i>An eagle can fly but it can't swim.</i>	Atividades escritas e orais sobre os animais do zoo. (lição 2 da unidade didática). Escrita de uma frase sobre o tigre em 4 línguas. Dizer uma frase sobre um animal, numa língua à escolha.
5 (23/11) <i>Let's visit the zoo!</i>	<i>Who are you and what can you do?</i>	Atividades escritas e orais sobre alguns animais da quinta e do zoo. (lição 3 da unidade didática). Identificação de 3 países africanos de língua espanhola, francesa e alemã. Correspondência de 3 animais (<i>gorilla /giraffe /zebra</i>) de acordo com o país/língua de onde vem.
6 (29/11) <i>Let's visit the zoo!</i>	<i>Who are you and what can you do?</i>	Atividades escritas e orais sobre os animais: <i>dolphin; owl; giraffe; hippo; panda bear</i> . (lição 4 da unidade didática). Completa frases em 4 línguas diferentes. Escrita de 4 frases sobre (elephant/bat) em 4 línguas.

Quadro 3 - Conteúdos e estratégias usados nas 6 sessões.

2.5.1. Sessão 1

A primeira sessão, *Let's protect the planet*, foi lecionada no dia 18 de outubro de 2016. O tema da reciclagem foi introduzido através de flashcards de ecopontos no quadro, perguntando à turma: *What can you/what can we do to protect the planet?* Alguns alunos responderam rapidamente em português.

De seguida, ouvimos a canção *Reduce, Reuse and Recycle* duas vezes. Na segunda audição, os alunos cantaram o refrão, com entusiasmo. A seguir, alguns alunos afixaram *flashcards* de garrafas de plástico, latas e outras embalagens, em que se ia fazendo a pergunta *What can you put in the yellow bin?* e os alunos foram respondendo. A atividade de produção oral continuou, assim sucessivamente, com os outros ecopontos e materiais. Deste modo, toda a turma praticou a estrutura *What can you put in...? I can put....*

Após este momento de produção oral, foi projetado um *power-point* sobre as energias renováveis, mostrando que, para proteger o ambiente, é preciso usar energias renováveis: *We use the sun to produce solar power, the wind to produce wind energy*

and the tides to produce wave energy. Com a ajuda das imagens projetadas no quadro interativo, os alunos perceberam do que se tratava.

Explicámos à turma, que, em grupo, e, a partir de fichas preparadas para o efeito, se iam trabalhar umas frases não só em inglês, como em espanhol e em francês, dando o exemplo:

- *To protect the planet, we have to use the tides.*
- *Para proteger el planeta, debemos utilizar las mareas.*
- *Pour protéger la planète, nous devons utiliser les marées.*

A seguir, foram distribuídas as fichas de trabalho (ver anexo 3.2). Uma ficha diferente para seis grupos de três elementos, sendo que um grupo trabalhou em par, dado que dois alunos estavam a faltar. Nesta ficha, os alunos tinham de completar as três frases (uma frase em Inglês, uma frase em Espanhol e uma em Francês), com os vocábulos dados numa caixa (ver anexo3.2). Tratou-se de um trabalho novo que a turma nunca tinha realizado antes. Os alunos foram fazendo as suas frases, fazendo perguntas e levantando dúvidas.

Foi realizada uma cartolina com as fichas feitas pelos alunos, afixada na sala de aula.

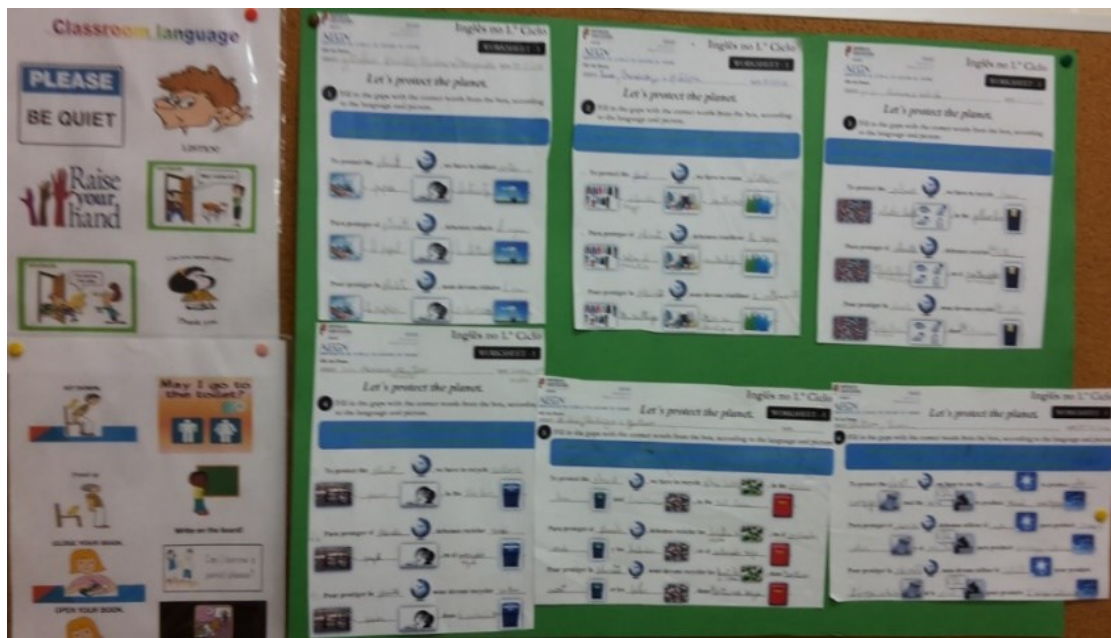


Imagem 2 - Cartolina com as atividades efetuadas em grupo sobre a reciclagem em três línguas diferentes

2.5.2. Sessão 2

Na segunda sessão, lecionada a 26 de outubro de 2016, começámos a aula com a audição da canção *Halloween is here again*:

*Halloween is here again, time to play trick or treat,
Halloween is here again, our spooky friends we'll meet.
See the costumes we have on: monsters, ghosts, vampires too.
See the costumes we have on: here a soul shout: boooo!*

Ouvimos a canção duas vezes e os alunos conseguiram identificar as personagens da canção sem dificuldade: *Monster, Ghost Vampire*.

De seguida, os alunos fizeram as palavras-cruzadas sobre a temática (ver anexo 3.5). Metade da turma conseguiu fazer as palavras-cruzadas rapidamente, os outros terminaram um pouco depois. Procedeu-se então à correção no quadro.



Imagem 3 - Correção da ficha no quadro.

A introdução da atividade seguinte foi feita, perguntando qual a personagem que faltava na canção. Sem hesitação, três alunos responderam que era o esqueleto. Distribuíram-se as fichas (ver anexo 3.6) para preencher com os vocábulos do corpo humano em Inglês. A turma já estava familiarizada com eles, uma vez que já os tinham aprendido no 3.º ano. Os alunos realizaram a ficha, sem grandes dificuldades e conseguiram preencher as palavras em Francês e em Espanhol, pois eram palavras transparentes. O grupo turma repetiu os vocábulos nas três línguas, dizendo que era fácil porque, na maior parte dos casos, eram parecidos com o português. Mencionaram que *Jambes* e *Hips* eram diferentes. Procedeu-se à correção dos vocábulos no quadro; os alunos verificaram se tinham as palavras bem escritas.

O passo seguinte foi o preenchimento da *Halloween wordlist* (ver anexo 3.7) para que os alunos não só fizessem uma revisão por escrito dos vocábulos, como

também, comparassem as palavras em Inglês, Francês e Espanhol sobre o tema de Halloween. Após terem escrito os vocábulos em Inglês na primeira coluna e terem lido as palavras nas outras línguas, perguntámos-lhes se existiam palavras parecidas, pelo que um aluno respondeu que as palavras em Espanhol eram quase iguais às palavras em Português.

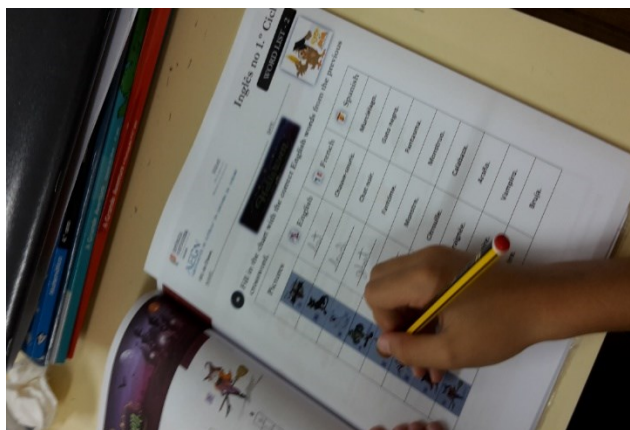


Imagem 4 - Realização da *word list 2* (Halloween)

A seguir, foi projetado um *power-point* sobre etimologia das palavras (ver anexo 2.2), tendo explicado à turma que etimologia tinha a ver com a origem e a evolução das palavras ao longo dos tempos. Explicámos igualmente que os slides tinham sido preparados no intuito de lhes mostrar que as palavras têm diversas origens: certos vocábulos vêm do latim ou do grego ou de línguas como as da Escandinávia. Perante a visualização dos slides, fizemos uma reflexão sobre as palavras, em conjunto e os alunos chegaram a algumas conclusões, como veremos no capítulo 4.

2.5.3. Sessão 3

Na terceira sessão, iniciou-se a unidade 2, cujo tema recaía sobre os animais da quinta e os sons que cada um emite (ver anexo 1.9). A introdução dos vocábulos sobre os animais da quinta foi feita através da apresentação de um póster e da pergunta *Which animals are these?*

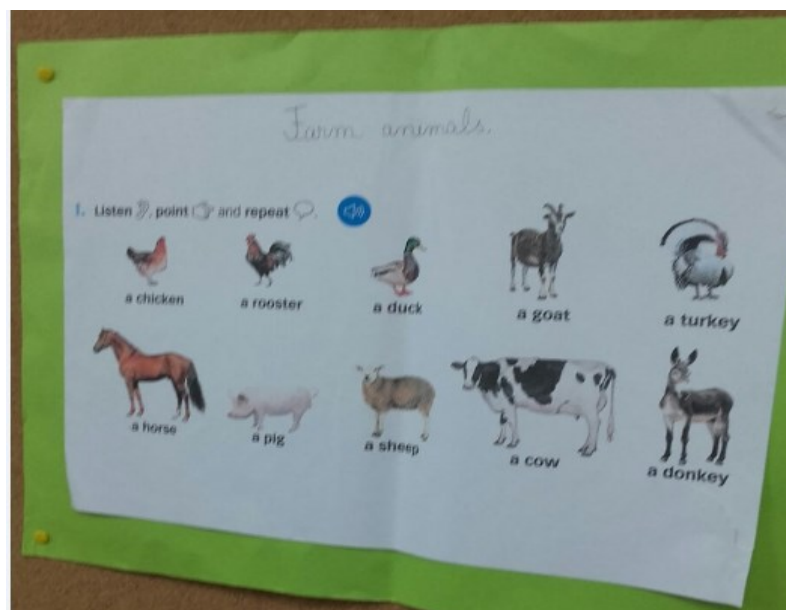


Imagem 5 - Póster Farm animals

Esta primeira atividade de identificação dos nomes dos animais da quinta em inglês prosseguiu com os sete animais restantes: *a goat; a turkey; a horse; a pig; a sheep; a cow; a donkey*.

A atividade seguinte incidiu sobre o singular e o plural, porque na identificação dos animais do póster, cada um estava no singular *a chicken; a donkey*; enquanto que, na canção que a turma ia cantar, os animais estavam no plural. Deve salientar-se que, nesta unidade, e, de acordo com as **Metas Curriculares** e com o programa, o singular e o plural estão contemplados.

Projetámos um *power-point* (ver anexo 2.3) sobre quatro animais da quinta no singular e no plural, tendo dado o exemplo do primeiro animal da quinta no singular e no plural: *A pig/some pigs*, tendo explicado que *some* significa *alguns*.

A seguir, os alunos cantaram a canção *Old Mac Donald had a farm* duas vezes, passando para o preenchimento do primeiro quadrado da ficha 5 (ver anexo 3.8). Nesta ficha, os alunos tiveram de escrever os sons emitidos pelo porco, pela vaca, pela ovelha

e pelo cavalo, em Inglês. Tendo os sons escritos numa caixa e tendo acabado de ouvir a canção, os alunos conseguiram preencher os sons que os animais emitem em Inglês. Procedeu-se à mesma atividade em alemão, francês e espanhol (ver anexo 3.8).

2.5.4. Sessão 4

Na quarta sessão, a introdução do tema *Zoo animals* (ver anexo 1.11) foi feita através da apresentação de um póster, onde exploramos os vocábulos relativos à cada animal do póster. Com a nossa ajuda, os alunos identificaram os nomes dos nove animais da selva em Inglês: “crocodile; dolphin; giraffe; hippo; monkey; bear; lion; elephant; owl”.

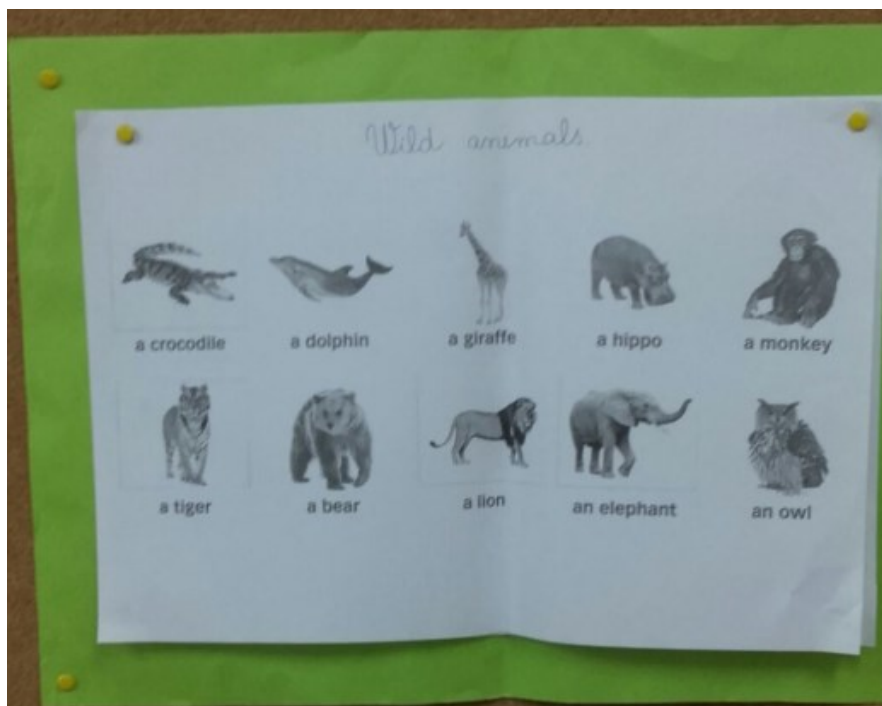


Imagem 6 - Poster Zoo animals

Logo a seguir, os alunos leram os nomes de animais do zoológico. Colaram os respetivos 4 autocolantes por cima do animal correspondente: *a crocodile/ a tiger/ a lion/ an elephant*. Depois, cada aluno colocou por ordem as letras autocolantes, de modo a encontrar o nome dos animais - Ex: *OINL - LION*.

Após a conclusão destes dois exercícios para consolidação escrita e oral do vocabulário dos animais do jardim zoológico, foi projetado um slide, com duas imagens: a de uma águia e a de um urso (ver anexo 2.4). Foi feita uma atividade oral em que a turma teve de explicitar o que cada animal consegue fazer: *An eagle can fly, but it*

can't swim; Abear can run, but it can't fly. Individualmente, os alunos tiveram algum tempo, para proceder à mesma atividade, com outros três animais: lion; owl; dolphin (ver anexo 2.4).

Após esta parte da aula, que incidiu sobre o ensino/aprendizagem dos animais enunciados, e da estrutura *can + verb/ can't + verb*, passámos ao tema do projeto: *As abordagens plurais para o desenvolvimento da competência lexical em Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.*

De seguida, procedemos a análise em grande grupo sobre três grupos de frases acerca de três animais referidos anteriormente “The lion /The owl /The dolphin” em alemão, em espanhol e em francês (ver anexo 2.4). A turma analisou as semelhanças e as diferenças entre vocábulos:

Der Löwe kann laufen, aber er kann nicht fliegen.

Un léon puede correr, pero no puede volar.

Un lion peut courir, mais il ne peut pas voler.

Die Eule kann fliegen, aber kann sie nicht schwimmen.

Un búho puede volar, pero no puede nadar.

Un hibou peut voler, mais il ne peut pas nager.

Der Delphin kann schwimmen, aber er kann nicht fliegen.

Un delfin puede nadar, pero no puede volar.

Un dauphin peut nager, mais il ne peut pas voler.

Antecipando-se a nós, um aluno referiu que iria ser feita uma reflexão sobre as frases. Tivemos em atenção que procederíamos à análise, em grupo. Através de comparações, refletimos sobre as semelhanças e também diferenças das palavras e estruturas frásicas nas várias línguas.

O objetivo da atividade seguinte foi demonstrar aos alunos que as línguas têm semelhanças e que, através de uma observação mais atenta é possível analisá-las e, por conseguinte, refletir sobre a língua materna, ou seja, proceder a uma reflexão metalinguística.

Em conformidade com o que tinha sido trabalhado, foi-lhes pedido que, a partir dos exemplos dados, construíssem uma frase em cada uma das quatro línguas, sobre o tigre. Demos-lhe algum tempo para pensar. Alguns alunos repararam logo que tinham apenas de trocar o nome do leão pelo do tigre.

Finalmente, cada aluno escolheu um dos animais do jardim zoológico estudado, numa das línguas exploradas e, disse-a ao seu par. No final, cada aluno leu a sua frase:

Ala- A lion can run, but it can't fly.

All- Ein Tiger kann laufen, aber es kann nicht fliegen.

All- Un léon puede correr, pero no puede volar.

Alj- Un tigre peut courir, mais il ne peut pas voler.

Alfp- An owl can fly, but it can't run.

Ald- A dolphin can swim, but it can't fly.

Alt - Un tigre puede correr, pero no puede volar.

Alma- Un búho puede volar, pero no puede correr.

Almg- Un dauphin peut nager, mais il ne peut pas voler.

Almb- Un delfín puede nadar, pero no puede volar.

Alg- Un búho puede volar, pero no puede correr.

Alr- Un léon puede correr, pero no puede volar.

All- Un tigre peut courir, mais il ne peut pas voler.

Alg- A tiger can run, but it can't fly.

Alg- Un léon puede correr, pero no puede volar.

Alb- Un léon puede correr, pero no puede volar.

Als- Un tigre puede correr, pero no puede volar.

Alf- A tiger can run and swim, but it can't fly.

Alt- Der Löwe kann laufen, aber er kann nicht fliegen.

2.5.5. Sessão 5

A introdução da quinta sessão foi feita através da audição do diálogo do manual *At the zoo* (ver anexo 3.11). Continuámos a estudar o verbo modal *Can* e o verbo *to be* na 3ª pessoa do plural associado aos vocábulos dos animais do jardim zoológico. Escrevemos as frases, que tinham ouvido e acompanhado nos seus manuais, de maneira aleatória, no quadro:

Sharks can swim very well;
Birds can sing and fly very well;
Horses can run fast;
Elephants are big and strong;
Cats are cool.

Os alunos tiveram três minutos para preencherem os balões de fala. Pensando sobre esta atividade, agora, ter-lhes-ia dado um pouco mais de tempo; efetivamente alguns alunos só acabaram de preencherem os balões aquando da correção do exercício. Contudo, a gestão do tempo, nestas aulas, é complicada, pois existe um plano de aula para cumprir.

De seguida, foi projetado um *power-point* (ver anexo 2.5) para revisão/consolidação da estrutura frásica com o verbo modal *can*, acrescentando a pergunta *Who are you? What can you do?*

À medida que iam sendo feitas as perguntas *Who are you? What can you do?* e projetadas as imagens dos animais do diálogo no quadro interativo, pedíamos aos alunos voluntários que respondessem. Naturalmente, fazendo uma reflexão na ação, como professores investigadores que somos, decidimos fazer estas mesmas perguntas aos alunos um pouco mais desatentos. Como era de esperar, revelaram ter alguma dificuldade, tendo, portanto, de os ajudar, conseguindo chegar à resposta pretendida, como por exemplo: *I'm a bird and I can sing and fly very well*. No final desta atividade de produção oral, para consolidação do modal *can*, distribuímos uma ficha de trabalho sobre três animais diferentes do jardim zoológico: “a gorilla, a giraffe, a zebra”, perguntando o que cada um conseguia fazer (ver anexo 3.12).

Antes de os alunos realizarem a ficha por escrito, corrigimos a ficha oralmente para ter a certeza que todos tinham percebido o que deviam fazer. Assim, tiveram apenas de completar as perguntas *Who are you and what can you do?* e responder, de acordo com o animal, sabendo que as três respostas estavam numa caixa. Os alunos

conseguiram realizar o exercício sem problema. Apenas três alunos tiveram mais dificuldade: dois deles porque se distraíam com facilidade e não se concentravam bem e o terceiro porque apresentava algumas dificuldades de compreensão.

A outra atividade (ver anexo 3.12), diretamente relacionada com a anterior, foi mais de cariz cultural, na medida em que, explicamos que os três animais explorados eram de origem africana, sendo que cada um deles provinha de um país diferente. Foi interessante observar que os alunos demonstraram grande interesse em saber de onde cada um desses animais vinham. Um aluno comentou que tinha um atlas em casa e soube dizer que havia girafas na Nigéria. Este reparo serviu de ligação para identificar três países africanos.

Explicámos que a girafa vinha do Níger, o gorila da Guiné Equatorial e a zebra da Namíbia.

Os exercícios sobre esta atividade foram feitos com o grupo turma que, facilmente os realizaram. Três alunos fizeram questão de ler as três frases sobre o gorila, a girafa e a zebra em espanhol, em francês e em alemão, respetivamente:

Alr- Puedo subir a los árboles: Soy el gorila.

Alj- Je peux manger des feuilles de grands arbres: Je suis la girafe.

All- Ich kann schlafen stehend: Ich bin das Zebra.

Por último, projetámos um power-point com um conjunto de três frases em espanhol, francês e alemão para o gorila, a girafa e a zebra, com cores para que, com o grupo turma analisássemos semelhanças e diferenças entre línguas: (ver anexo 2.5)

Un gorila puede subir árboles.

Un gorille peut monter aux arbres.

Der Gorilla kann Bäume klettern.

Em primeiro lugar, vários alunos comentaram que todos os nomes dos animais estavam sinalizados com a cor verde. Continuaram a sua análise, acrescentando que a palavra (*gorila*)/ (*gorilla*) era praticamente igual nas cinco línguas: espanhol; português; inglês; francês e até alemão. Em relação aos outros nomes de animais, eram parecidos nas três línguas e com o Inglês. Salientaram, igualmente que, os nomes dos animais em espanhol e em português eram quase iguais, citando exemplos: *Gorila*; *jirafa*/ *girafa*; *zebra*/ *cebra*.

Em segundo lugar, analisamos as palavras de cor azul, vendo que se tratavam dos verbos.

2.5.6. Sessão 6

Na sexta e última aula da unidade didática *Let's visit the zoo*, iniciada a 15 de novembro, continuámos a explorar o tema *Wild animals: who are you and what can you do?* Os artigos *A/An/The*.

A primeira atividade foi a audição de uma canção, intitulada *Who are you and what can you do?* (ver anexo 2.8) que serviu de *warm-up* e de revisão, uma vez que a aula de dia 23 de novembro tinha incidido no ensino/aprendizagem desta mesma pergunta. Os alunos encontravam-se, portanto, familiarizados com esta questão. A turma ouviu a canção uma primeira vez, seguindo a letra da canção nos manuais, onde tinham de preencher três espaços com os nomes dos três animais da canção (ver anexo 2.8). Na segunda audição, mais de metade da turma tinha conseguido preencher as lacunas desta canção. Certos alunos tiveram algumas dúvidas, em relação aos adjetivos *wise*, *heavy* e *cute*, pelo que foi necessário esclarecer os seus significados antes de prosseguir com a aula.

Com a turma empenhada e concentrada, aproveitámos para explicar que *A /An* equivalem ao artigo indefinido *um/uma* e *The* é artigo definido *o/a* o artigo definido. A turma realizou rapidamente e sem dificuldade alguns exercícios (ver anexo 3.14), tendo percebido a diferença entre estes três artigos.

Após ter trabalhado com este item gramatical, projetámos cinco frases sobre características de cada um dos cinco animais supracitados (ver anexo 2.7). Chegando a este momento de aula, considerámos importante os alunos repetirem as frases; deste modo, à medida que íamos projetando as imagens com as respetivas frases, o grupo turma repetiu-as e teceu alguns comentários.

Chegou o momento de introdução de outras línguas na aula. Distribuímos fotocópias (ver anexo 3.15) e explicámos aos alunos que tinham quatro frases em quatro línguas diferentes; deviam formar uma frase completa em cada uma destas línguas, ligando-as à bandeira correta. Os alunos tiveram oito minutos para realizar a atividade. Enquanto eles iam fazendo a ficha, eu, a professora cooperante e a colega de diáde íamos circulando pela sala, ajudando os alunos que iam apresentando dúvidas. Entretanto, corrigimos a atividade:

- 1) El hipopótamo es pesado y ama el agua.
- 2) Der Delphin kann unter Wasser hören.
- 3) La girafe est un très grand animal.

A atividade seguinte incidiu sobre a escrita de duas frases simples, em que o objetivo era fazer com que os alunos utilizassem a estrutura frásica que integrasse o verbo modal *can*, em inglês e nas outras três línguas “visitadas” ao longo desta unidade didática. Devo sublinhar que, como nunca se pode pedir aos alunos para fazer atividades que nunca foram explicadas e trabalhadas, pensou-se numa atividade em que toda a turma se sentisse em confiança e motivada, desde que tivessem estado concentrados e atentos ao longo da aula. Para este efeito, precisávamos, portanto, de dois animais que tivessem um equivalente com dois dos animais explorados nesta aula, tendo, a minha escolha sido, muito pensada e ponderada. A primeira opção recaiu sobre o elefante, por ser um animal com características semelhantes ao do hipopótamo. Aqui, importa mencionar que ficámos extremamente satisfeitas com o comentário do aluno que, um pouco antes, tinha tido a curiosidade de perguntar qual era o animal mais pesado: o elefante ou o hipopótamo. Naquele momento, percebemos que o elefante tinha sido uma escolha acertada.

A segunda opção prendeu-se com o facto de eu querer um animal noturno que tivesse a ver com a coruja. Aqui, ficamos igualmente satisfeitas por outro aluno ter feito um reparo a este respeito. De facto, uns momentos antes, e, na sequência de ter descoberto as características de cada animal, esse aluno tinha comentado que a coruja dorme de dia.

Bastava, portanto, que os alunos mudassem o nome do hipopótamo para o nome do elefante e o da coruja para o do morcego, para que conseguissem realizar a tarefa.

Deste modo, no fim da sessão, distribuámos uma pequena ficha com a imagem de um elefante e de um morcego (ver anexo 2.7) para que os alunos construíssem uma frase em inglês, espanhol, francês e alemão para cada animal, como tínhamos feito, momentos antes, com o hipopótamo e a coruja. Ao ver as imagens, os alunos 1 e 3 perceberam, de imediato, o que era para fazer, tendo o aluno 3 dito:

Al3- É fácil, é como o hippo! The elephant

-/-

Al3- is heavy and

-/-

Al3- it loves water.

Os alunos 1 e 3 conseguiram escrever as frases nas diferentes línguas, uma vez que só trocaram os nomes dos animais, guardando as frases que tinham sido feitas para o hipopótamo e a coruja. O aluno 2 demorou um pouco mais a aperceber-se como fazer, porém, quando percebeu, facilmente conseguiu escrever as quatro frases. Em relação aos outros alunos, verificámos que tiveram mais dificuldade no início, porque não se tinham apercebido que tinham de, apenas, mudar de sujeito. Fizemos a correção das frases sobre o elefante nas quatro línguas e, como a aula tinha terminado, os alunos tiveram de fazer as quatro frases sobre o morcego, como trabalho de casa.

É de referir que, ao longo deste projeto, procuramos sempre incentivar a participação dos alunos para que tivessem um papel ativo neste processo inovador de descoberta das línguas. O objetivo de todo este trabalho tem em vista desenvolver, *nos aprendentes, a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas, ou seja, desenvolver a sua competência plurilingue e intercultural* (Conselho da Europa, 2001, p.231 in Andrade & Sá, 2008, p.252).

Descrevemos no capítulo seguinte, a metodologia adotada - a análise de conteúdo utilizada para analisar os dados que foram sendo recolhidos junto dos nossos alunos. Apresentamos igualmente o quadro das categorias e subcategorias que criámos face ao tema do nosso estudo, no sentido de organizar os nossos dados e explicar o que observámos ao longo do nosso trabalho.

Capítulo IV - Apresentação e análise de dados

Introdução

No seguimento da apresentação do nosso projeto de intervenção educativa, bem como das metodologias pelas quais optámos na realização deste estudo, apresentamos e analisamos, no presente capítulo, os dados recolhidos ao longo da implementação do nosso projeto de investigação-ação, tentando encontrar respostas às questões por nós levantadas, sem perder de vista os objetivos definidos para a investigação posta em prática durante o primeiro período.

Para isso, damos a conhecer definições de autores de referência sobre categorias de análise, para, de seguida, analisar os dados recolhidos junto dos alunos nas nossas sessões.

1. Metodologia de análise de dados

1.1. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo pretende desvendar aquilo que “se esconde” por detrás de signos, linguísticos ou visuais - na tessitura de um registo
(Pardal & Lopes, 2011, p.93).

Tendo em conta as características do nosso estudo, achamos que a técnica de análise de dados que melhor se adequa a este estudo é a análise de conteúdo, uma vez que *[é] um instrumento de análise das comunicações. Tem à sua disposição um conjunto variado de técnicas/procedimentos adaptáveis e aplicáveis a um campo alargado de análise* (Pardal & Lopes, 2011, p.93).

Na visão de Bardin, a análise de conteúdo utiliza diferentes processos para descrever mensagens, tendo como objetivo fazer *a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores* (Bardin, 1977, p.38).

Significa isto que a análise de conteúdo corresponde a um conjunto de técnicas que tem por objetivo analisar as comunicações, tendo sempre como finalidade a inferência de conhecimentos. Parte, por isso, das mensagens recolhidas junto dos inquiridos nos seus contextos, sendo que a análise de conteúdo vai permitir ao investigador ir para além do que a mensagem aparenta, lendo por entre as “entrelinhas”, *para uma compreensão mais aprofundada da comunicação e, simultaneamente, fidedigna*. (Pardal & Lopes, 2011, p. 93). No fundo, o investigador transforma-se como que num “voyeur” que *analisa a mensagem por esta dupla leitura “normal” do leigo, é ser agente duplo, detective, espião* (Bardin, 1977, p.9).

Para Pardal e Lopes (2011), tal como Bardin (2000), este método assenta sobre a interpretação que se situa entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É de frisar que *a análise de conteúdo é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo* (Bardin, 2000, p.30). Este método de análise é condicionado pelo tipo de comunicação a

que tem em vista e ao tipo de interpretação, que se prende com o objetivo tido em conta no estudo.

Torna-se aqui imprescindível explicar que a análise de conteúdo se organiza através do processo da categorização, sendo conveniente clarificar esse conceito, para um melhor entendimento do nosso estudo. Desta forma, Bardin define a categorização como sendo

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 2000, p.117).

Face ao exposto, podemos referir que a categorização consiste em utilizar as respostas obtidas, por exemplo nos inquéritos e/ou entrevistas e classificá-las, arrumando-as em gavetas, de acordo com critérios rigorosos, de maneira a colocar ordem em toda a informação recolhida. Por conseguinte, é imprescindível que a informação seja organizada em torno de um processo de categorização, onde cada gaveta está identificada.

No que concerne o *corpus* da nossa análise, sabendo que *o corpus de análise configura-se como o conjunto de comunicações essenciais para a compreensão do objeto de estudo* (Pardal & Lopes, 2011, p.95). O nosso corpus de dados é constituído por: fotografias, videograções e transcrições de excertos, notas de observação tiradas pela colega de diade, inquéritos por questionário e inquéritos por entrevista implementados junto das crianças ao longo das seis sessões que fazem parte do nosso projeto de intervenção. Note-se que procedemos à transcrição de momentos de aulas e de inquéritos por entrevista, recorrendo para tal, às videograções.

Por forma a analisar convenientemente a questão de investigação e os objetivos formulados neste estudo, dando-lhes resposta, recorreremos às três fases de organização da análise de conteúdo de Bardin (1977). A primeira destas três fases é a pré-análise, em que preparamos uma panóplia de material a ser analisado como, as respostas dadas pelas crianças em fichas de trabalho, em inquéritos por questionário e por entrevista; as transcrições de momentos de aulas, por via de videograções, em que procedemos à sua leitura flutuante, retirando os dados mais relevantes para os objetivos do nosso estudo. A segunda fase teve a ver com *a exploração do material* (Bardin, 2000, p.95). Finalmente, a terceira fase prendeu-se *com o tratamento dos resultados, a inferência e a*

interpretação (Bardin, 2000, p. 95). Aqui, transformámos os resultados brutos em resultados significativos, de modo a poder interpretá-los.

No que toca à análise propriamente dita, e, de acordo com Bardin (2000), procedemos ao inventário e à classificação, já que *[La catégorisation] comporte deux étapes:*

- *L'inventaire: isoler les éléments.*
- *La classification: repartir les éléments, donc chercher ou imposer une certaine organisation aux messages* (Bardin, 1977, p.119).

Assim sendo, no inventário, isolámos os elementos e na classificação, procurámos repartir esses elementos nas suas devidas gavetas, no sentido de fornecer uma visão clarificada dos dados brutos. Nesta etapa, foi necessário encontrar uma parte comum entre os elementos, com vista a ser possível proceder ao seu reagrupamento.

Após ter feito esta curta apresentação sobre a técnica de análise de dados, bem como do procedimento de análise que consideramos fazer, passamos para as categorias de análise de dados.

1.2. Categorias de análise de dados

Considerando toda a informação recolhida, foi necessário organizá-la de forma a poder analisá-la. Procedemos, portanto, à sua organização em categorias e subcategorias de análise, pois: *Une catégorie est une notion générale représentant un ensemble ou une classe de signifiés. Les unités de sens doivent être réparties en catégories, distribuées en genre, en thèmes, en "grandes orientations"* (Mucchielli, 1998, p.41). Quer isto dizer que estas mesmas categorias e subcategorias funcionam como gavetas, onde se arruma a informação de maneira ordenada.

No que concerne o nosso estudo, as categorias e subcategorias foram determinadas tendo em atenção os conceitos explorados no enquadramento teórico que fundamenta a nossa investigação. Assim sendo, dois dos conceitos pelos quais nos orientámos foram a competência plurilingue e a competência lexical. Quanto às subcategorias, estas foram surgindo após uma análise dos dados recolhidos, tendo em conta os objetivos definidos na investigação. Tivemos em atenção as atitudes e a vontade/ interesse demonstrados pelos alunos para conhecer diferentes línguas. Na formulação das subcategorias, tivemos igualmente em conta a consulta do *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (Candelier et al.,

2010). Sendo assim, o quadro apresentado a seguir, mostra as categorias e subcategorias de análise definidas para o nosso estudo, com os descritores correspondentes.

Categoria	Subcategorias	Descritores
1. Dimensão socioafetiva e atitudinal	1.1. Consciência da importância em aprender diferentes línguas.	Ter consciência da importância de aprender línguas diferentes.
	1.2. Representação socioafetiva em relação às línguas.	Demonstrar uma representação socioafetiva em relação às línguas.
2. Competência lexical	2.1. Capacidade de observação, comparação e distinção entre as línguas.	Ser capaz de observar, comparar e encontrar semelhanças entre as línguas.
	2.2. Capacidade de dizer palavras e/ou construir pequenas frases simples em diferentes línguas.	Ser capaz de dizer palavras e/ou construir frases em várias línguas.

Quadro 4 - Quadro das categorias e subcategorias

De acordo com Andrade, Araújo e Sá, a dimensão socio afetiva:

inclui um conjunto de vontades, predisposições, motivações e qualidades que o sujeito é capaz de criar em interação, o que significa que o aprendente de línguas deverá estar motivado para o processo de aprendizagem e assim se manter, de modo, a conseguir realizar tais aprendizagens positivamente e reconstruir a sua identidade linguístico-comunicativa (Andrade, Araújo e Sá et al, 2003, p.494).

2. Análise e discussão dos dados

A categoria dimensão socio-afetiva e atitudinal foi escolhida na medida em que faz parte da competência plurilingue, estando diretamente ligada à motivação dos alunos e ao à vontade que eles mostram nas interações que criam.

É, então, fundamental que os alunos se sintam motivados e interessados em aprender línguas, para que o consigam fazer com sucesso. Logo, a motivação e a interação dependem de atitudes como a curiosidade, a abertura, o respeito, o interesse, a aceitação que cada um revela perante o Outro. Atribuímos duas subcategorias à

categoria *Dimensão socio-afetiva e atitudinal*: a primeira é a consciência da importância em aprender línguas diferentes e a segunda *Vontade para escrever e/ou pronunciar palavras/frases noutras línguas*.

No que concerne à análise dos dados relativos à subcategoria consciência da importância em aprender línguas diferentes, considerámos as respostas obtidas no questionário (ver anexo 3.15) referente à sessão 6 do nosso projeto. Nesta subcategoria, quisemos perceber se o contacto com outras línguas contribuiu de alguma maneira, para a os alunos considerarem importante aprender línguas para o seu futuro.

Cabe-nos agora, analisar e discutir os dados, de acordo com a categorização efetuada.

2.1. Dimensão socioafetiva

2.1.1. Consciência da importância em aprender línguas diferentes

À pergunta *Achas que aprender línguas estrangeiras é importante e pode ser útil para ti no futuro? Porquê?* Constatámos que as 6 crianças consideram a aprendizagem de línguas importante, como podemos ler pelas respostas que a seguir transcrevemos:

A11: *eu acho que é muito importante eu saber falar muito bem Inglês. Também é importante aprender outras línguas como o chinês e outras línguas [porque posso vir a] trabalhar em muitos países.*

A12: *é muito útil porque se eu for estudar noutro país como o meu primo, eu preciso de saber falar inglês para ir às aulas. E também quando eu for viajar, é melhor saber outras línguas assim podemos perceber o que as pessoas nos dizem.*

A13: *Pode ser útil porque agora é muito importante saber falar inglês para trabalhar. Também é útil para viajar.*

A14: *Eu acho que é útil falar outras línguas porque quando trabalhamos numa loja e que vêm espanhóis e franceses comprar coisas, é importante saber responder as perguntas que eles fazem.*

A15: *Sim, é útil porque eu vou trabalhar para a Alemanha e também é útil quando eu for de férias para conhecer outros países.*

Al6: *Sim, porque um dia posso ir trabalhar para outro país e preciso de saber falar inglês ao menos e outra língua.*

Como podemos ver pelas respostas dadas, todos os alunos referiram a utilidade da aprendizagem de línguas estrangeiras no que diz respeito a virem a ter um emprego. Deste modo, os alunos 1, 5 e 6 consideram que podem vir a trabalhar noutra(s) país(es), sendo, por isso, essencial saber falar outra(s) língua(s), principalmente a língua inglesa, como sublinharam os alunos 1, 3 e 6.

Os alunos 2, 3 e 5 referem igualmente que é importante saber falar línguas para viajar. O aluno 2 menciona que para estudar, deve-se conhecer línguas e dá o exemplo de um primo que se encontra a tirar um curso fora de Portugal. Quanto à aluna 4, sublinha que é importante falar outras línguas, no sentido de contactar, saber entender e conseguir comunicar com os turistas.

Para responder a esta subcategoria, utilizámos igualmente as respostas obtidas pelos nossos 6 alunos, num inquérito por entrevista, realizado no dia 21 de novembro de 2016, em que lhes colocámos a seguinte pergunta: *Consideras útil e importante aprender línguas?* Podemos agora observar no quadro que se segue as respostas dadas por eles:

Aluno 1	“Para mim, é super importante aprender a falar bem inglês porque eu adoro, é a minha língua preferida e é útil porque toda gente que tem bons trabalhos [que trabalha no mundo dos negócios] sabe falar inglês”
Aluno 2	“É muito importante aprender outras línguas, sobretudo o Inglês, para conseguir arranjar um bom emprego.”
Aluno 3	“Eu acho útil e importante porque quando fui de férias a Madrid, eu queria falar com as pessoas então tenho de aprender. E também quero aprender francês para falar com os meus primos. Também preciso de saber Inglês porque é a língua que toda gente fala.”
Aluna 4	“É importante saber Inglês e também outras línguas para falar com pessoas de outros países e também para trabalhar é útil porque assim percebemos tudo. Às vezes, eu pergunto à minha mãe palavras em francês porque eu gosto de a ouvir quando ela fala francês”.

Aluno 5	“Eu acho importante aprender Inglês porque é a língua que todo o mundo fala. Eu também tenho de aprender alemão porque vou viver para a Alemanha com o meu pai. Para mim vai ser bom porque um dia vou conseguir um trabalho melhor.”
Aluna 6	“Eu também acho que é útil porque toda gente precisa de saber falar inglês para ter um trabalho. E também quando viajamos é mais fácil porque as pessoas percebem mais inglês que português.”

Quadro 5 - Respostas dadas pelos alunos sobre a importância de aprender LE

Em geral, notámos pelas respostas dos 6 alunos que a aprendizagem de línguas serve como ferramenta de comunicação. Mais uma vez, é fácil perceber que eles consideram o inglês uma língua internacional que deve ser aprendida, já que é condição obrigatória para se encontrar um emprego.

2.1.2. Representação socioafetiva em relação às línguas

No que diz respeito à análise dos dados referentes à subcategoria *Representação socioafetiva em relação às línguas*, considerámos os registos escritos dos alunos, fotografias e transcrições de momentos de aulas, relativamente à sessão 3. Aplicámos igualmente um inquérito sobre as razões apontadas pelos alunos por gostarem mais de umas línguas do que outras.

Com esta subcategoria, pretendemos, efetivamente, verificar quais as línguas que os alunos mais gostam e o motivo que apontaram por gostar mais de uma(s) língua(s) do que outra(s). Assim, e de acordo com Simões (2006) e Senos (2011), existem várias razões que levam os alunos a gostarem mais de certas línguas. Essas razões podem ser de ordem prática, isto é, gostar mais de uma língua por ser uma língua universal; razões afetivas por gostar muito de uma determinada língua; razões político-económicas, como por exemplo, se tratar de uma língua de um país desenvolvido; razões histórico-culturais por se ter gosto e interesse acerca da cultura de um determinado país e, finalmente a razão de facilidade de aprendizagem, nomeadamente referente ao espanhol, por ser uma língua próxima do português (Senos, 2011).

Importa lembrar que a frequência obrigatória no Inglês, no 4.º ano do 1.º CEB, só começou no presente ano letivo, 2016/2017, sendo, portanto, a introdução de uma LE no currículo, em Portugal, ainda uma novidade. Com efeito, levar outras línguas para dentro da sala de Inglês constitui, então, um desafio maior para os alunos. Estas razões explicam porque foi necessário introduzir elementos que facilitassem a integração dessas línguas no nosso projeto de intervenção. Foi o caso da ficha 5 (ver anexo 3.8), utilizada na sessão 3, em que se colocaram as onomatopeias dos animais da quinta nas 4 línguas exploradas para que a turma se sentisse em confiança e conseguisse executar a ficha com mais facilidade.

Através da observação direta, das fichas de trabalho realizadas pelos alunos, de videogravação e de um inquérito por entrevista, na sessão 3, constatámos que os alunos foram capazes de distinguir os sons que os animais da quinta emitem, consoante as diferentes línguas exploradas. De frisar, que a audição de um trecho da canção *Old Mac Donald had a farm* em inglês, alemão, espanhol e francês, na aula, deu um certo alento à turma para a concretização da atividade de preenchimento da ficha com o nome correto do animal da quinta e o som correspondente (ver anexo 3.8).

De acordo com as respostas obtidas no inquérito por entrevista, conseguimos identificar cinco razões apontadas pelos seis alunos e que justificam o motivo porque gostam mais de umas línguas do que outras. Como podemos ver na tabela a seguir, a primeira razão que as crianças indicam por gostar mais de uma língua é o facto de terem familiares a viver noutros países e, portanto, falar outras línguas.

Razões apontadas pelos alunos	Comentários dos alunos
Familiars	“porque tenho primos em França (A12)”. “porque tenho familiares em França (A13).” “porque a minha mãe nasceu em França (A14).” “Vou viver para a Alemanha com o meu pai (A15)”.
Gosto	“porque o inglês é a minha língua favorita. (A11).” “porque gosto da pronúncia alemã (A12).” “porque nasci lá [na Alemanha] (A15)”. “porque gostei dos sons que os animais fazem [em inglês e em alemão] (A16)”.
Representação linguística	“porque [o francês e o alemão] são línguas esquisitas (A11).” “porque os sons que [os animais] fazem em alemão são diferentes (A16)”.
Viagens	“porque nas férias fui à Madrid (A13).
Parecenças entre línguas	“porque o espanhol também é parecido com o português (A13)”.

Quadro 6 - Razões apontadas pelos alunos para as línguas que mais gostam

Deste modo, para os alunos 2 ,3, 4 e 5, a razão afetiva que sentem para com as línguas que os familiares falam, conta muito. De facto, os alunos 2 e 4 mencionam mesmo que que gostam de os ouvir falar quando vêm de férias.

Quanto aos alunos 1 e 6, revelam igualmente uma razão de foro afetivo, na medida em que gostam da língua inglesa, pois escrevem que gostam de aprender inglês; o aluno 6 também sublinha que aprecia os sons que os animais fazem em alemão por serem diferentes. O aluno 5 aponta a razão prática, pois afirma que precisa de aprender alemão, tendo já aulas de alemão porque, além de ter nascido lá, e ter uma relação afetiva com a língua, vai viver para a Alemanha.

Finalmente, o aluno 3 menciona as semelhanças existentes entre o português e o espanhol, razão que se pode prender com a representação de facilidade de aprendizagem. A razão afetiva também surge aqui devido ao aluno ter ido passar férias a Madrid, o que certamente o incentiva a querer aprender esta língua.

Assim, a pergunta feita às seis crianças, no inquérito por entrevista, em relação à atividade de audição de *Old Mac Donald had a farm* foi:

o Em que língua(s) gostaste mais de ouvir a canção Old Mac Donald had a farm e porquê, As respostas foram:

A11 - Gostei mais de ouvir a música em inglês porque o inglês é a minha língua favorita.

Achei que foi diferente ouvir a canção em francês e em alemão porque são línguas esquisitas, os sons são estranhos. Os sons que o porco faz em alemão “grunz-grunz” e em francês “groin-groin” são parecidos.

A12 - Gostei mais da audição da canção Old Mac Donald em alemão porque gosto da pronúncia alemã e em francês porque tenho primos em França e quando eles vêm de férias, eu gosto de os ouvir falar.

A13 - Gostei mais de ouvir a canção Old Mac Donald em francês porque tenho familiares em França e também em espanhol porque nas férias fui à Madrid e assim já aprendi umas coisas para as outras [próximas] férias. Acho que o espanhol também é parecido com o português.

A14 - Eu gostei mais da canção Old Mac Donald em francês porque a minha mãe nasceu em França e eu gosto quando ela me ensina palavras em francês.

A15 - Gostei mais da audição da canção em alemão porque eu nasci lá. Tenho aulas de alemão porque vou viver para a Alemanha em janeiro com o meu pai.

A16 - Gostei da canção Old Mac Donald na versão inglesa e na versão alemã porque gostei dos sons que os animais fazem nessas duas línguas. Os sons que fazem em alemão são diferentes.

Nesta subcategoria, quisemos perceber quais as razões que levaram os nossos seis alunos a gostar mais de uma ou mais língua(s) em detrimento de outra(s). Estas razões, por eles apontadas, no inquérito por entrevista, e aqui desenvolvidas, prendem-se diretamente com as representações que têm sobre estas línguas. Com efeito, foi possível observar ao longo desta sessão que a sua atenção e empenho aumentavam, de acordo com a língua da canção que se ia ouvindo.

2.2. Competência lexical

Na segunda categoria, procurámos fazer com que os alunos estivessem em contacto e aprendessem palavras/frases simples em inglês e em outras línguas, de maneira a que conseguissem construir frases com vocábulos lecionados ao longo das sessões.

2.2.1. Capacidade de observação e comparação entre as línguas

Para analisar os dados referentes à categoria *Competência lexical* e subcategoria *Capacidade de observação e comparação entre as línguas*, considerámos os dados provenientes das sessões 2 e 4 do nosso projeto de intervenção.

Importa referir que, nesta subcategoria, pretendemos verificar se os seis alunos da nossa amostra conseguiram encontrar semelhanças entre as línguas exploradas nas sessões. Há que mencionar que, nesta sessão, ainda não tínhamos introduzido o alemão.

Na última parte da sessão 2, foi feita uma análise com a turma a partir de um *power-point* sobre etimologia de alguns vocábulos de *Halloween* (ver anexo 2.2), como podemos ver a seguir:

P- What about “skull”? o que podem dizer do que vêem no slide?

Al5 - que a palavra em inglês vem do nórdico antigo.

P - Ok. O sueco e o norueguês são línguas nórdicas, do Norte da Europa.

Al6 - Pois é, é quase igual ao inglês porque em sueco é “skulle” e “skult” em norueguês.

P - Excellent! E nas outras línguas, o que se pode ver?

Al5 - É fácil! As palavras são todas muito parecidas em português, espanhol, francês e italiano.

P- Why? Porquê?

SIL

P- Qual é a origem destas palavras?

Al3 - Latim.

P - Como é que se diz “crâneo” em latim?

Al3 - “Cranium”. É quase igual!

P - Então as palavras em português, espanhol, francês e italiano têm origem no latim e é por esta razão que são parecidas, porque todas vêm do latim.

T- Uhm.

O excerto de aula transcrito acima demonstra que, com apoio e orientação dados nas aulas, os alunos conseguem raciocinar sobre semelhanças entre palavras em diversas línguas. A aluna 6 reparou que “skull” (inglês) apresenta muitas semelhanças com “skulle” (sueco) e “skulte” (norueguês), o que permitiu ao grupo turma descobrir que este vocábulo tem origem em línguas nórdicas, sendo por isso completamente diferente do vocábulo “crâneo” e dos outros em espanhol, francês e italiano que, como observaram os alunos 3 e 5 vêm do latim.

Analisámos igualmente as respostas obtidas no inquérito por questionário, sessão 2, referente ao Halloween, acerca da pergunta - *Quais as línguas que achaste mais parecidas? Dá alguns exemplos*, constatámos que as seis crianças foram unânimes no que diz respeito ao português e ao espanhol. Nas opiniões delas, estas duas línguas são as que apresentam mais semelhanças, como podemos observar na tabela seguinte:

Línguas mais parecidas	N.º de alunos	Exemplo de palavras
Português e Espanhol	4	(Vampiro/Vampiro) (Fantasma/Fantasma) (Monstro/Monstruo) (Bruxa/Bruja) (Gato preto/Gato negro)
Espanhol e Francês	1	(Monstruo/Monstre) (Vampiro/Vampire) (Fantasma/Fantôme)
Francês e Inglês	1	(Vampire/Vampire) (Monstre/Monster)

Quadro 7 - Línguas mais parecidas (sessão 2)

De facto, todos os alunos identificaram, de imediato, as palavras “Vampiro”, “Fantasma” e “Gato” como sendo as mesmas em português e em espanhol, daí terem sido mencionadas pelas seis crianças. Além disso, os seis alunos selecionaram igualmente as palavras “Monstruo”, “Bruja” e “Negro” por se tratarem de vocábulos muito parecidos.

Uma criança considerou ainda que, o espanhol e o francês também têm algumas semelhanças. Os exemplos de palavras dadas para mostrar essas semelhanças foram, portanto, “Monstruo/Monstre”; “Vampiro/Vampire” e “Fantasma/Fantôme”.

Outra criança escreveu ainda que o francês e o inglês apresentam palavras semelhantes, conforme se pode ver pelas palavras escolhidas: “Vampire”; “Monstre/Monster”.

Na sessão 4, abordámos o verbo modal “Can” em Inglês, relacionando-o com animais, por exemplo, “A lion can run, but it can’t fly” /” An owl can fly, but it can’t swim” e “A dolphin can swim, but it can’t fly.” (ver anexo 2.4).

Devemos ressaltar que, a partir da sessão 3, introduzimos o alemão para que os alunos se apercebessem da ligação dessa língua com o inglês.

Deste modo, ao analisar essas mesmas frases em alemão, em espanhol e em francês (ver anexo 2.4) registámos, através de transcrições feitas a partir de momentos da vídeogravação, os comentários tecidos, por parte dos nossos seis alunos:

P- Let’s take a look at the words lion/löwe/léon/lion.

Al2- Começam todos por “l” e as palavras são parecidas.

Al3- Há duas palavras iguais em Inglês e...

P- Qual é a outra língua?

-/-

Al2- É o francês! Lion!

Este pequeno trecho mostra que as crianças conseguem refletir, encontrando pontos comuns entre as línguas, comparando as mesmas palavras em várias línguas. Assim, o aluno 2 repara que a palavra “lion” escreve-se da mesma forma em inglês e em francês. Todavia, pronunciámos a palavra nas duas línguas para que as crianças percebessem que não se pronunciam da mesma maneira, apesar de terem a mesma grafia.

A análise continuou a partir de um reparo feito por nós e dirigido à um aluno, cujo pai vive na Alemanha, para que o comentasse. Esse aluno teceu algumas considerações, conforme se pode ler no texto que se segue:

P- E se olharmos para o verbo kann em alemão...

Al5- Eu sei teacher! É quase igual ao can em inglês e também quer dizer poder. E também notei que fliegen em alemão tem muito a ver com fly e quer dizer voar.

P- Há mais algum verbo em que se pode notar parecenças?

Al5- Sim, é isso que ia dizer! Schwimmen e swim querem dizer nadar e são parecidos.

P- Great, por isso podemos dizer que o inglês e o alemão são línguas germânicas.

Pela transcrição acima, conseguimos perceber que a aluna 4 consegue ver que existem semelhanças entre o inglês e o alemão, citando verbos para ilustrar essas parecenças. A partir da sua análise, aproveitámos para ensinar à turma que essas duas línguas têm algumas parecenças, por ambas serem línguas de origem germânica.

Prosseguimos com os comentários seguintes, feitos pelos outros alunos da nossa amostra, durante a análise:

Al5 - E o espanhol e o português também têm semelhanças!

P - Great! Can you give us examples, please?

Al5 - Volar em espanhol é parecido com voar em português.

Al6 - E também voler em francês é mais parecido com o espanhol, mas é também um bocado parecido com o português!

P - Ok! Good! Os verbos nadar e nager começam da mesma maneira.

Al2 - correr em espanhol é igual ao português!

Al6 - o verbo que quer dizer correr em francês também é parecido porque também começa por um “c” e um “o” e tem “r”.

Na transcrição supracitada, o aluno 5 mostra que consegue ver as semelhanças que existem entre o português e o espanhol, dando exemplos. A aluna 6 vai um pouco mais longe, referindo que também encontra pontos em comum entre o português, o espanhol e o francês, ao referir os verbos “correr” e “courir”.

Podemos afirmar, então, que todos os alunos foram capazes de estabelecer comparações entre as línguas, e ficaram sempre mais empenhados e motivados em dar

seu contributo, à medida que os colegas iam também dando as suas respostas. De frisar que um aluno soube justificar o motivo pelo qual o português, o espanhol e o francês têm semelhanças, pois lembrava-se de um comentário feito na sessão 2, como se podemos observar no enunciado a seguir:

P- Sabem porque razão o português, o espanhol e também o francês apresentam semelhanças?

-//-

P- São línguas que têm origem...

-/-

Al3- No latim! Falámos disso na aula do Halloween.

Nesta subcategoria, conseguimos ver que as crianças foram capazes de estabelecer comparações entre palavras/frases em línguas diferentes e tecer comentários muito válidos sobre as semelhanças entre as línguas. De facto, através de transcrições de momentos de aulas, bem como das respostas obtidas, quer seja por via de inquéritos por entrevista e/ou inquéritos por questionário, como analisámos aqui, os nossos 6 alunos mostraram ter consciência que existem semelhanças entre as línguas e três deles lembraram-se de mencionar que as línguas latinas têm parecenças entre elas porque têm origem no latim.

Finalmente, no dia 15 de dezembro de 2016, entregámos à turma uma ficha de auto-avaliação (ver anexo 3.15) para verificar se os alunos tinham conseguido aprender a distinguir as línguas exploradas, a partir da lecionação das nossas sessões.

É preciso salientar que as palavras/frases incluídas nesta ficha de auto-avaliação eram conhecidas dos alunos, pois foram exploradas nas aulas por nós lecionadas. Assim, no primeiro exercício da ficha, os 6 alunos conseguiram identificar as palavras e frases nas diferentes línguas, uma vez que pintaram a roxo as palavras/frases em inglês, de vermelho as palavras/frases em espanhol, de azul, as palavras/frases em francês e de preto, as palavras/frases em alemão. É de frisar que, no entanto, os alunos 3 e 4 pediram para que confirmássemos se as palavras/frases em alemão e em francês estavam pintadas na cor correta, pois tiveram essa dúvida. Constatámos que estavam pintadas corretamente.

O exercício seguinte foi elaborado porque quisemos perceber como as crianças conseguiam fazer para distinguir as línguas, agora que tinham tido aulas que lhes permitiram explorar outras línguas estrangeiras, além do inglês. Elaborámos um quadro, a partir das respostas obtidas por parte dos nossos 6 alunos, acerca da frase apresentada a seguir sobre as línguas inglesa, espanhola, francesa e alemã:

Reconheço as palavras/frases em inglês porque...

	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6
Inglês	<i>As palavras têm “y”; “w”; “k” e porque estou a aprender Inglês na escola.</i>	<i>Têm mais as letras “y”; “w”; “k” e porque aprendemos na escola.</i>	<i>As palavras têm “y”; “w”; “k”.</i>	<i>As palavras têm “y”; “w”; “k” e porque estamos a aprender Inglês na escola.</i>	<i>As palavras têm “y”; “w”; “k” e estamos a aprender.</i>	<i>As palavras têm “y”; “w”; “k” e porque estamos a aprender na escola.</i>
Espanhol	<i>É parecido com o português. Ex: Leão-Léon.</i>	<i>São parecidas ao português e vieram as duas do latim.</i>	<i>Tem muitas semelhanças [com o] português como “día/dia”; “duerme/dorme”, “nadar/nadar”.</i>	<i>É muito parecido com o português.</i>	<i>É parecido com o português.</i>	<i>É parecido com o português.</i>
Francês	<i>Às vezes tem palavras parecidas com o português e o espanhol. Ex: Volar/voler e voar; nadar/nager.</i>	<i>Quando tem o acento “^”, lê-se “^”.</i>	<i>Tem algumas semelhanças com o espanhol e português. Ex: nadar/nager; girafa; jirafa; girafe.</i>	<i>É parecido com o espanhol e com o português. Ex: Nadar/Nager.</i>	<i>tem algumas semelhanças com o espanhol e o português.</i>	<i>São um bocadinho parecidas [as palavras] com o português e o espanhol.</i>
Alemão	<i>É uma língua estranha e têm às vezes “ [dois pontos] nas vogais e tem palavras compridas.</i>	<i>São mais compridas e normalmente acabam em “-en” e têm dois pontos em algumas vogais.</i>	<i>Têm palavras compridas e têm às vezes dois pontinhos nas vogais: löwe”.</i>	<i>Tem pontinhos em cima de algumas letras.</i>	<i>Aparece muito os dois pontos em cima das palavras e certas palavras acabam em -en.</i>	<i>Tem os pontos em cima de algumas palavras e elas[as palavras] são mais compridas.</i>

Quadro 8 - Reconhecimento das línguas por parte dos alunos

Segundo as respostas dos nossos seis alunos, podemos constatar que, em relação ao Inglês, os seis alunos dizem reconhecer as palavras/frases porque têm muitas letras “y”; “w” e “k” nas palavras. Desses alunos, 5 acrescentam ainda que reconhecem o inglês por estarem a aprendê-lo na escola. No que concerne o espanhol, todos concordam que o reconhecem facilmente por ser parecido com o português. De frisar que o aluno 2 lembra-se do que foi dito nalgumas aulas, escrevendo, por isso, que estas línguas são parecidas porque vêm do latim. O aluno 1 dá o exemplo *Léon/Leão* e o aluno 3 dá como exemplos *día/dia*; *duerme/dorme*; *nadar/nadar* como forma de comprovar essas semelhanças. Quanto ao francês, os alunos dizem ver algumas semelhanças desta língua com o espanhol e o português, sendo que os alunos 1, 3 e 4 dão como exemplo os verbos *nadar/nager*. O aluno 1 acrescenta ainda o verbo *Volar/Voler/ voar* e o aluno 3 também dá o exemplo do substantivo *girafa/jirafa e girafe*. Por fim, no que toca ao alemão, os seis alunos reparam que certas palavras levam dois pontos por cima de algumas vogais e o aluno 3 dá o exemplo da palavra *Löwe*. Os alunos 1, 2 e 3 consideram que as palavras em alemão, são mais compridas. De ressaltar o que escreve o aluno 2 que repara que muitas das palavras acabam em “-en”. Conseguimos depreender que os alunos são capazes de encontrar semelhanças e tecer comparações sobre as línguas.

Colocámos outra pergunta, no sentido de apurar se os alunos tinham entendido que existem sempre pontos comuns entre línguas, sendo ela: *As línguas não são nada semelhantes. Podes comentar? Concordas? Dá exemplos.*

Alunos	Respostas	Exemplos
Aluno 1	<i>Não. Aprendemos que as línguas são semelhantes.</i>	
Aluno 2	<i>As línguas são semelhantes, por isso não concordo!!</i>	<i>Alemão: Wasser; Inglês: Water.</i>
Aluno 3	<i>As línguas são semelhantes como o espanhol e o português e também um bocado o francês, porque vêm do latim.</i>	<i>Elefante- elephant/elephant/elefante.</i>
Aluno 4	<i>Não aprendemos que as línguas são semelhantes.</i>	
Aluno 5	<i>Há algumas línguas semelhantes porque são línguas que vêm do latim.</i>	<i>Lion/Lion Leão/Léon.</i>
Aluno 6	<i>Eu não concordo porque acho o português e o espanhol línguas parecidas: vêm do latim.</i>	<i>Gorila; Girafa /jirafa.</i>

Quadro 9 - As línguas não são nada semelhantes. Concordas? Porquê?

Notamos, pelas respostas dadas pelos alunos, que os 6 conseguiram agora aperceber-se que há, de facto, semelhanças entre línguas. Os alunos 3, 5 e 6 conseguem lembrar-se e referir que o latim está na base da existência das semelhanças entre o espanhol e o português, sendo as línguas que mais parecenças têm. O aluno 3 acrescenta que o francês também apresenta semelhanças, uma vez que também ela é uma língua de origem latina.

2.2.2. Capacidade de dizer palavras e/ou construir pequenas frases simples em diferentes línguas

Para analisar os dados referentes à categoria *Competência lexical* e subcategoria *Capacidade de dizer palavras e/ou construir pequenas frases simples em diferentes línguas*, considerámos os dados provenientes das sessões 1, 5 e 6 do nosso projeto de intervenção.

Na sessão 1 foi explorada a temática da reciclagem, como vimos no capítulo anterior. Após identificação dos materiais que podem ser reciclados, a partir da canção *Reduce, Reuse and Recycle* e de *flashcards*, a atividade oral seguinte recaiu sobre a elaboração de perguntas/respostas, para verificar se os alunos eram capazes de construir frases simples. Registámos o que foi dito por alguns dos nossos 6 alunos, como se pode ver pelas transcrições abaixo:

P - What can we do to protect the planet?

Al3 - RECYCLE!

P - Excellent! So the whole answer is: to protect...

Al3 - To protect the planet

-/-

P - We can...

Al3 - To protect the planet, we can recycle.

P - That's it! Very good!

O enunciado acima mostra que, com alguma ajuda, o aluno foi capaz de construir a frase, revelando atenção e empenho. A atividade prosseguiu com outras perguntas sobre os diferentes ecopontos. À medida que iam respondendo, os alunos iam colando o flashcard correto ao lado do ecoponto certo.

P - What can you put in the yellow bin?

Al2 - I can put

-/-

Al2 - plastic bottles in the yellow bin.

P - Very good! What can we put in the blue bin?

Al6 - I can

-/-

P - I can put...

Al6 - I can put paper in the blue bin.

P - Good! What can we put in the red bin?

Al1 - I can put batteries in the red bin.

P - Well done!

Como podemos observar nesta transcrição, analisando as interações entre os alunos e a professora, podemos concluir que eles conseguiram construir as respostas, com alguma facilidade porque perceberam a estrutura das frases, tendo somente de mudar as palavras referentes aos objetos a reciclar e a cor do ecoponto no qual cada um deles se deve colocar.

Foi igualmente interessante constatar que, ao realizarem a ficha de trabalho de grupo (ver anexo 3.2), os alunos compararam as línguas inconscientemente com a sua língua materna, principalmente entre o Português e o Espanhol, mas também com o Francês. Os alunos comentaram, entre outros exemplos, que as palavras: “Sol”, “água”, “plástico” e “papel” são palavras iguais às palavras em português.

Na sessão 5, projetámos um power-point (ver anexo 2.5) para fazer uma atividade oral de revisão sobre as perguntas *Who are you and what can you do?* que tinham sido exploradas na sessão anterior. Como podemos ver na imagem (ver anexo 2.5), o slide tinha a imagem e a resposta às perguntas, uma vez que o que pretendemos averiguar é se os alunos conseguiam perceber que as respostas estavam projetadas na tela. A transcrição abaixo revela que o aluno 1 respondeu sem hesitar:

P- Who are you and what can you do?

All - I'm a horse and I can run fast. É fácil, teacher. Li o que estava no quadro.

A resposta registada demonstra bem que o aluno 1 percebeu, de imediato, o que era pretendido. No entanto, devemos sublinhar que, nem todos os alunos mostraram a facilidade do aluno 1, como registámos a partir da resposta dada por outro aluno:

P - Who are you and what can you do?

Als-/-

Als- Bird

P - I'm a bird and

All - I CAN SING AND FLY VERY WELL.

P - That's it, very good!

So, please S. repeat.

Als - I'm a bird and I can sing

-/-

P - and fly very well

Als- and fly very well.

Ainda na sessão 5, realizámos o exercício 1 da ficha 7 oralmente (ver anexo 3.12), a fim de compreender se os alunos eram capazes de construir frases simples, em Inglês, a partir do que já tinha sido lecionado. A transcrição seguinte comprova o que os alunos disseram nesse momento de aula:

P - *Ok class! Let's see what a gorilla, a giraffe and a zebra can do. Please Al4, look at the picture. What can the gorilla do?*

-/-

P - *O que se vê na imagem?*

Al4- *O gorila está a subir a árvore para ir buscar bananas!*

P- *Yes, good! Let's say this in English.*

-/-

P - *Como se diz gorila e consegue em Inglês?*

Al4- *Gorilla...*

-/-

Al1 - *CAN*

P - *Então dizemos*

Al3 - *A gorilla can... não sei como é que se diz subir!*

P - *Climb*

AL3 - *A gorilla can climb*

Al1 - *TREES.*

Como vemos no enunciado acima apresentado, a aluna 4 tem alguma dificuldade em construir a frase sobre o gorila. Todavia, utilizando estratégias de “scaffolding”, ajudámos a aluna. Conforme defendeu Vygotsky, “scaffolding” assume-se como estratégia de aprendizagem: *The scaffolding teaching strategy provides individualized support based on the learner's ZDP* (Chang, Sung & Chen, 2002, p.29). Assim sendo, na sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), as crianças, quando orientadas por um adulto, conseguem ir para além das suas capacidades: *The zone of proximal development is the distance between what children can do by themselves and the next learning that they can be helped to achieve with competent assistance* (Raymond, 2000, p.76). Desta forma, os alunos conseguiram, aos poucos, construir a frase, tendo sido capazes de escrever as frases da ficha 7 (ver anexo 3.12).

Na sessão 6, a primeira atividade que os alunos realizaram foi o exercício 1 da ficha 9 (ver anexo 3.14), em que tiveram de formar uma frase completa em quatro línguas diferentes, a partir de fragmentos de frases colocadas em desordem. Após terem acabado a sua realização por escrito, efetuámos a correção oralmente. A transcrição abaixo comprova esse momento:

Al1 - Posso dizer a primeira? É fácil. Eu sei dizer em espanhol!

P- Ok, so read sentence number one, please.

Al1 - El hipopótamo

-/-

es pesado y ...ama el agua: 1d)

P - Well done! Sentence number 2?

Al5 - Posso ler. É em alemão!

P- Of course Al5.

Al5 - Der Delphin unter Wasser

-/-

Wirklich gut Hören: 2a)

Como os alunos tiveram oportunidade de escrever as frases por escrito, tendo tido o tempo de se familiarizar com as frases que já tinham sido exploradas, notámos que tiveram mais facilidade, pois leram o que escreveram. O aluno 1 leu corretamente a frase, uma vez que o espanhol apresenta muitas semelhanças com o português. O aluno 5, estando já familiarizado com o alemão por ter aulas nessa língua, também conseguiu ler a frase com sucesso.

P - Great! Who wants to say sentence number 3?

Al6 - Posso sere u. An owl can sleep during the day, 3b)

P - And last sentence?

Al4 - Eu quero porque é a frase em francês!

La gira...

-/-

P- La girafe est

Al4 - La girafe est um animal

P - un animal très grand

Al4 - un animal très grand.

Constatámos que a aluna 6 leu a frase, de modo “corrido”, porque esta frase já tinha sido analisada e repetida na aula anterior. Quanto à aluna 4, apesar de ter algumas hesitações por causa da pronúncia, conseguiu igualmente ler a frase.

Nesta categoria, quisemos averiguar se, a partir de estruturas lecionadas nas aulas, os alunos incluídos na nossa amostra tinham sido capazes de construir frases simples equivalentes, em Inglês e também nas outras línguas, a partir do que lhes tinha sido ensinado nas aulas.

Conclusão

Chegando à fase final do relatório, importa apresentar alguns dados conclusivos que ressaltaram deste estudo, referindo igualmente certas limitações que se fizeram sentir durante a sua realização.

O presente trabalho, integrado no Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo de Ensino Básico, da Universidade de Aveiro, visou sensibilizar alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade, à diversidade linguística, procurando desenvolver a sua competência lexical. O objetivo deste estudo foi o de conceber, desenvolver e avaliar um projeto de intervenção didática, em que, através de abordagens plurais nas aulas de Inglês no 1.ºCEB, conseguissem estabelecer comparações entre as línguas inglesa, espanhola, francesa e alemã, desenvolvendo a sua competência lexical. De ressaltar ainda que, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, este nível corresponde ao nível A1, onde se pode ler: *A1 possui um repertório elementar de palavras isoladas e expressões relativas a situações concretas particulares*. Tivemos, portanto, sempre em mente que se tratava de um nível elementar, seguindo com minúcia os conteúdos programáticos respeitantes a este nível de aprendizagem.

Num mundo globalizado como o é o do século XXI, a educação para a diversidade linguística torna-se essencial para que, desde cedo, as crianças conheçam a existência das muitas línguas que coabitam no nosso planeta e desenvolvam atitudes positivas perante a diferença. Sendo assim, trazer outras línguas para dentro da sala de aula serve igualmente para que os alunos comecem gradualmente a respeitar outros povos e as suas diferentes culturas, subjacentes às múltiplas línguas do mundo. Daí termos elencado, no nosso enquadramento teórico, algumas vantagens da aprendizagem de LE no 1.ºCEB.

De salientar também que, tratando-se de aulas de LE, foram feitas diversas atividades de produção escrita, como vimos nos capítulos 3 e 4, para que se familiarizassem com outros tipos de escritas. Quanto às atividades orais, elas tiveram como função despertar nos alunos o gosto para a aprendizagem de línguas. Para isso,

tentámos fazer-lhes reconhecer que existem múltiplas semelhanças entre as línguas, em que os alunos são capazes de descobrir outras línguas a partir da sua LM, o que facilita a sua aprendizagem. Deste modo, consideramos que as atividades orais constituem momentos primordiais nas aulas de LE, dado que a finalidade última de se aprender uma língua é precisamente falar/saber exprimir-se nesse idioma.

Todo este trabalho implementado junto dos nossos alunos foi gratificante e profícuo, na medida em que, através de atividades inovadoras, de cariz plurilingue, as crianças tiveram a oportunidade de contactar com línguas que, de outra maneira não teria sido possível neste enquadramento curricular. Desta forma e, ao longo do nosso projeto, tentámos incutir nos nossos alunos, o respeito pelas diferenças linguísticas para desenvolver neles atitudes de aceitação de outras línguas.

Para a concretização dos objetivos estabelecidos no nosso projeto de intervenção, tendo em especial atenção sensibilizar crianças para outras línguas, desenvolvendo a sua competência lexical, pusemos em prática o projeto intitulado “A caminho de diferentes línguas, conheço melhor a minha e aprendo outras”. Neste projeto, foram lecionadas 6 sessões, a uma turma de 4.º ano, constituída por 19 alunos, numa escola do concelho de Ílhavo. Nesta turma, fizemos um trabalho “d’Éveil aux langues” já que foram trabalhadas línguas que não são contempladas no currículo escolar do 1.º Ciclo de Ensino Básico para lhes incutir o gosto de aprender línguas.

De uma forma geral, os 19 alunos da turma mostraram-se abertos e interessados nas atividades propostas. Todavia, 6 alunos destacaram-se pela sua participação nestas sessões e pelas respostas dadas nos inquéritos feitos por entrevista e nos questionários escritos, uma vez que constatámos que alguns destes alunos tinham familiares no estrangeiro, estando mais predispostos a participar nos inquéritos. Por conseguinte, seleccionámos esta amostra dos 6 alunos para a nossa recolha e análise de dados.

Através de atividades de reconhecimento de vocábulos em diferentes idiomas, de reflexão, de comparação e de análise entre as línguas exploradas ao longo do nosso projeto de intervenção, notámos que os alunos conseguiram expandir um pouco o léxico em Inglês. Além do mais, esta turma teve oportunidade de poder aprender vocábulos noutras línguas, alargando, por isso, novas palavras no seu repertório lexical.

Temos igualmente consciência que as atividades que privilegiámos, nas nossas sessões, tiveram um cariz inovador para todos os participantes, aprendendo de uma

forma divertida. Tudo isto permitiu que trabalhássemos, com os alunos, o seu raciocínio linguístico e que os familiarizássemos com léxico noutras línguas. Desta maneira, a turma teve a chance de construir novas aprendizagens sobre línguas diferentes através de atividades propostas e as quais não estavam, de todo, habituados.

Devemos, contudo, apontar algumas das limitações que surgiram, como é normal, na implementação do nosso projeto. Em primeiro lugar, pôr em prática um projeto plurilingue numa turma de 4.º ano, num período de tempo tão curto, obrigou a que se fizessem escolhas que, com mais tempo, teriam sido diferentes. Em segundo lugar, como se tratou de um projeto inovador que os alunos nunca tinham experienciado, foi por vezes preciso “perder” mais tempo, do que prevíamos para recolher os dados de que precisávamos. Desta forma, a recolha de dados foi também complicada pela falta de qualidade de algumas gravações.

Todavia e, apesar dos percalços que foram surgindo ao longo do nosso trabalho, reconhecemos que a experiência do estágio foi francamente positiva, na medida em que nos permitiu aprender imenso com os alunos, a professora cooperante e também com as professoras orientadoras. Assim, a observação das aulas na escola constituiu momentos importantes de aprendizagem, porque tivemos a oportunidade de ver outras formas de ensinar, desenvolvendo capacidades de planear, observar, agir e refletir, o que permitiu enriquecer a nossa prática pedagógica: *A observação de aula desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola.* (Reis, 2011, p.11).

Em suma, sentimos, por isso, que o percurso que vivenciámos ao longo destes dois anos foi valioso, não só em termos de aprendizagem profissional, como também de crescimento pessoal.

Bibliografia

Abbade, C., (2006). O Estudo do Léxico. In: Teixeira, M.C., *Diferentes Perspectivas dos Estudos Filológicos*. Salvador: Quarteto.

Abdallah - Pretceille, M. (2006). *L'interculturel comme paradigme pour penser le divers*. In Bizarro, Rosa (org.). Como abordar a escola e a diversidade cultural. Porto: Areal Editores, pp.77-87.

Alarcão, I, Andrade, A.I, Araújo e Sá, M.H & Melo, S. (2009). *De la didactique de la Langue à la Didactique des Langues: observation d'un parcours épistemologique*. Les Cahiers de l'ACEDLE, 6, nº1, pp.3-36.

Andrade, A., Araújo e Sá, M. H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L & Simões, A. (2003). *Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos*. In A. Neto et al. (Org.), Didáctica e metodologias de educação, percursos e desafios. Évora: Universidade de Évora, pp. 489-506.

Andrade, A.M. (2005). *O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente*. In Santos Ferreira da Silva, M.L. (Org). Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática. Natal: EdUFRN.

Andrade, A.I. & Martins, F. (2008). *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. Cadernos do LALE, Série Propostas, n.º 3. Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF.

Andrade, A.I. & Pinho, A.S. (2010). *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto*. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.

Andrade, A. I. & Pinho, A. (2009). *Construir e partilhar a formação em didáctica de línguas: propostas para projectos de desenvolvimento profissional*. (1ª edição). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A.I. & Sá, S., (2012). *Educação para o desenvolvimento sustentável e diversidade linguística: que possibilidades?*
VIII Jornadas Língua e Usos, Língua e Ecoloxia. Servizo de Normalización Lingüística da UDAC. Coruña: Universidade da Corunha, pp. 87-112.

Andrade, A. I., Araújo e Sá, M.H, Faneca, R.M., Martins, F., Pinho, A.S.& Simões, A.R. (2014) *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*. UA Editora: Universidade de Aveiro.

Andrade, A.I., Martins, F., Simões, A.R., Pinho, A.S. & Sá, S., (2015). *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. Cadernos do Lale. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Araújo e Sá, M.H., Downing, R.H., Melo-Pfeifer, S., Séré, A. & Delfa, C. (org.). (2009). *A intercompreensão em Línguas Românicas*. EACEA, Aveiro: Impressão e Artes Gráficas.

Bablon, F. (2004) *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Paris: Hachette Éducation.

Bardin, L. (2000). *L'analyse de contenu*. Paris: Puf le psychologue.

Bastos, M., Gonçalves M.L., Pinho A.S. & Simões A.R (2014). *Todas as línguas na aula de línguas: materiais pedagógicos para os 2º, 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário* (Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF (Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores) / DDTE (Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa).

Bento, C., et al. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa: Ministério da Educação.

Bizarro, R. (2009). *A diversidade intracultural: um caminho para a educação intercultural*, in Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Pp?

Bizarro, R. (2012). *Língua e Cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos*. LINGVARVM ARENA-VOL. 3 - 117 – 131.

Bizarro, R. & Braga, F. (2004). *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras*. Disponível em ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf, consultado em outubro de 2016.

Blecua, J.M. (1979). *Linguística e significação, linguística e comunicação*. Brasil: Salvat Editora.

Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Didier.

Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. London: Multilingual Matters.

Candelier, M., Camilleri - Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J.F., Lorincz, I., Meissner, F.J., Noguerol, A. (2010). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. (Le CARAP) – À travers les langues et les cultures. Across Languages and Cultures* Graz: European Center for Modern Languages.

Candelier M., Kervran M., Rémy-Thomas F. (2003). Une approche plurielle des langues à l'école primaire. Construire de nouvelles compétences préparatoires à la traduction, *Le français aujourd'hui* (nº 142), 55-67. URL: www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-3-page-55.htm.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Chang, K., Chen, I., & Sung, Y. (2002). The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. *The Journal of Experimental Education* 71 (1), 5-23.

Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Coutinho, C.P. et al. (2009). *Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13:2, pp. 335-379.

Cravo, A., Bravo, C. & Duarte, E. (2014). *Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 1.º Ciclo*. Ministério da Educação.

Cunha, C. & Cintra, L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Ferrão Tavares, C., Valente, M.T., Roldão, M.C. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: língua estrangeira*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Gómez Molina, J.R. (2004). Los contenidos léxico-semánticos in J. Sánchez Lobato e I. Santos. *Enseñar español como L2 y LE. Vademécum para la formación de profesores*.

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1.º Ciclo – Práticas Partilhadas*. Porto: Edições ASA.

Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M.J. & Gonçalves, A. (2011). PNEP – O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical. Lisboa: Ministério da Educação.

Dugand, P. (2000). *Une pédagogie de et par l'image permet-elle le développement de compétences dans le domaine de la langue orale chez l'enfant non francophone?* France: CAFINF.

Dutra, D.P. & Mello, H. (2004). *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

Galisson, R. (1979). *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris: Hachette.

Gómez, J. R. (2004). Las subcompetencia léxico-semántica. In Sánchez Lobato, J. e Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 491-510.

Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. New York: Longman.

- Harwood, N. (2002). Taking a lexical approach to teaching: principles and problems. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol.12, N° 2.
- Holec, H. (1994). *Lexique et didactique du français langue étrangère* – Actes des 13eme et 14eme Rencontres in *Cahiers de l'ASDIFLE*, Paris: CRAPEL: Université de Nancy II.
- Hugon, M. A. & Seibel, C. (1998). *Recherches impliquées, recherches action: le cas de l'éducation*. Belgique: De Boeck Université.
- Kemmis, S. & Mc Taggart, R. (2000). Participatory action research. In N.K Denzin & Y.S. Lincoln (Eds). *Handbook of qualitative research* (2nd ed. pp.567-607). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-Acción: conocer y cambiar la pratica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lewis, M. (1996). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Lorente, M. (2004). A lexicologia como ponto de encontro entre a Gramática e a Semântica in Isquendo, A.N., Krieger, M.C. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Editora UFMS.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não publicada). <http://ria.ua.pt/handle/10773/11428>.
- Lourenço, M., Andrade A.I. (2015). *Educar para a diversidade e desenvolver a consciência fonológica: propostas pedagógico-didáticas para o Jardim de Infância, Cadernos do LALE, Série Propostas, n.º 9*. Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF.
- Marconi, D. (1997). *Lexical competence*. Cambridge: MIT Press.
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Martins, F., Andrade A. I, Pinho A.S. & Simões A.R (2015). *Éveil aux langues et place des langues minorisées dans des projets de recherche-action en contexte scolaire portugais* in *Migrations société*, N° 162.
- Meara, P.M. (1996). *The dimensions of lexical competence* in Brown G., Malmkjaer, K. & Williams, J. *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 35-53). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezquita Molina, M.T. (2005). *La evaluación de la competencia léxica, test de vocabulário. Sua fiabilidade y validez*. Granada: Ministério de educación y ciencia.
- Mucchielli, R. (1998). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: ESF éditeur.

- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001). *Handbook of Action Research: participative Inquiry and Practice*. London: Sage Publications.
- Reis, P. (2001). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação. [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno CCAP 2-Observação.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observação.pdf).
- Senos, S. (2011). *A cultura linguística dos alunos do 9.º ano do Concelho de Aveiro*. Tese de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Simões, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Strecht-Ribeiro, O., (1998). *Línguas estrangeiras no 1.º ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Superfine, W. (2002). *Why use activity based learning in the young learner classroom?* *Educação & Comunicação*, 7, 27-36. Disponível em c4835149.myzen.co.uk/wp-content/uploads/2013/12. Consultado em abril de 2017.
- Raymond, E. (2000). *Cognitive Characteristics. Learners with Mild Disabilities* (pp. 169-201). Needham Heights, MA: Allyn & Beacon, A Pearson Education Company.
- Tilbury, D. / Wortman, D. (2004). *Engaging people in sustainability* (Gland: IUCN-The World Conservation Union).
- Valsa, K. (2005). *Action Research for improving practice, a practical guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Vilela, M. (1994). *Estudos de lexicologia do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Wright, L. (2002). *Pictures for language learning*. New York: Cambridge University Press.

Anexos

Anexo 1

- Planificações gerais do 1º período do Agrupamento de escolas da Gafanha da Nazaré.*
- Planificações específicas das seis sessões do projeto didático.*

Anexo 1.1.

Planificação geral das unidades 1 e 2 do 1º período, do Agrupamento de escolas da Gafanha da Nazaré.

Unit 1 – Let’s protect the planet! (8 lessons)								
Lessons	Intercultural Domain Vocabulary	Skills					Articulação curricular	
		Listening	Speaking	Reading	Writing	Grammar	Arts and Crafts	CLIL
8	1.1. Identificar festividades em diferentes partes do mundo 1.2. Identificar atividades relacionadas com as festividades 2.1. Identificar o espaço escolar. 2.4. Identificar os espaços à sua volta. 3.1. Números cardinais até 100 3.3. Identificar as horas (<i>eight o'clock, half past nine</i>) 4.4. Identificar vocabulário relacionado com os espaços à nossa volta	6. 2. Identificar palavras e expressões em rimas e canções. 6.3. Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas. 7.1 Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas 7.2. Entender frases sobre temas estudados. Canções: - <i>The Time song</i> - <i>The Hickory, Dickory,</i>	Interação Oral 8.1. Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor (<i>Mr., Miss</i>) 9.4. Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados. Produção oral 10.1. Dizer rimas, <i>chants</i> e cantar canções 11.1. Expressar agrado e desagrado 11.3. Falar sobre os temas trabalhados	12.1. Identificar vocabulário acompanhado por imagens. 12.2. Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido. - “ <i>An idea for the song competition</i> ” - “ <i>The Go Green drive</i> ” - CULTURE: <i>Famous clocks</i>	13.1. Legendar sequência de imagens. 13.2. Preencher espaços lacunares em textos muito simples, com palavras dadas. 14.2. Escrever sobre si	5.1. Reconhecer e usar as estruturas dadas no 3º ano. 5.2: Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham: • May, Can, can't	EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO PLÁSTICA: Construir brinquedos (<i>clock</i>); desenho e pintura; recorte, dobragem e colagem	ESTUDO DO MEIO: A qualidade do ambiente próximo: - Identificar e observar alguns factores que contribuem para a degradação do meio próximo (lixeiras, indústrias poluentes,...): A qualidade do ar: - Identificar e participar em formas de promoção do ambiente. - Reconhecer

Anexo 1.2.
Unit 2 – Let's visit the zoo! (6 lessons)

Lessons	Intercultural Domain Vocabulary	Skills					Articulação curricular	
		Listening	Speaking	Reading	Writing	Grammar	Arts and Crafts	Plano Nacional de Leitura
6	<p>1.1 Identificar festividades em diferentes partes do mundo</p> <p>1.3. Participar em jogos e pequenas dramatizações</p> <p>2.5. Identificar animais.</p> <p>4.5. Identificar vocabulário relacionado com os animais/ let's visit the animals</p> <ul style="list-style-type: none"> Animais e sons: (chicken /cluck; dig/woof/, pig/oink, cat/ meow, mousse, squeak, etc... Animais na quinta: chicken, rooster, cow, duck, goat, donkey, horse, pig, sheep, turkey, frog 	<p>6. 2. Identificar palavras e expressões em rimas e canções.</p> <p>6.3. Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas.</p> <p>7.1 Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas</p> <p>7.2. Entender frases sobre temas estudados.</p> <p>7.3. Identificar a sequência de pequenas histórias conhecidas.</p> <p>Canções:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>The Old Mac Donald song</i> <i>The animal song</i> 	<p>Interação Oral</p> <p>8.1. Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor (<i>Mr., Miss</i>)</p> <p>9.3. Perguntar e responder sobre preferências pessoais</p> <p>9.4. Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados.</p> <p>Produção oral</p> <p>10.1. Dizer rimas, <i>chants</i> e cantar canções</p> <p>11.2. Descrever o que é/não é capaz de fazer</p> <p>11.3. Falar sobre os temas trabalhados.</p>	<p>12.1. Identificar vocabulário acompanhado por imagens.</p> <p>12.2. Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido.</p> <p>- <i>At the zoo</i></p> <p>- <i>Pop quiz in class</i></p> <p>- CULTURE:</p> <p>* <i>Typical animals in English speaking</i></p>	<p>13.1. Legendar sequência de imagens.</p> <p>13.2. Preencher espaços lacunares em textos muito simples, com palavras dadas.</p> <p>14.1. Preencher balões de fala em sequências de imagens.</p> <p>14.2. Escrever sobre si (<i>My favourite animal...</i>)</p> <p>14.3. Escrever sobre preferências</p>	<p>5.1. Reconhecer e usar as estruturas dadas no 3º ano. Verbs <i>to be, to have (got)</i></p> <p>5.2: Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham:</p> <ul style="list-style-type: none"> Articles: a/an, the. Connector: and, but 	<p>EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO PLÁSTICA: Construir brinquedos (<i>puppets</i>); desenho e pintura; recorte, dobragem e colagem</p>	<p>Hans Christian Andersen, <i>Fair tales</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> Animais do jardim <p>zoológico: <i>crocodile, dolphin, giraffe, hippo, monkey, tiger, bear, zebra, lion, elephant, owl penguin, shark, whale</i></p>	- <i>The Christmas song</i>		<p><i>countries</i></p> <p><i>* English and Portuguese idioms</i></p>				
1	Oral presentations (14 students) – 1 minute each student							
1	Listening and written test							
1	Christmas							

Anexo 1.3.

Planificação de Inglês do 1º Ciclo/ 4º ano: “Let’s protect the planet.”

METAS CURRICULARES DE INGLÊS 1º CICLO/ 4º ANO	
Domínios e descritores – abreviaturas.	Discriminação dos domínios e dos descritores.
ID4 1.3	Domínio Intercultural / <i>Intercultural Domain</i>. 1. Conhecer-se a si e ao outro. 1.3. Participar em jogos e pequenas dramatizações.
ID4 2.4	Domínio Intercultural / <i>Intercultural Domain</i>. 2. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro. 4. Identificar os espaços à sua volta.
LG4 3.2	Léxico e Gramática / <i>Lexis and Grammar</i>. 3. Conhecer vocabulário simples do dia-a-dia. 3.2. Identificar numerais ordinais nas datas.
LG4 4.1	Léxico e Gramática / <i>Lexis and Grammar</i>. 4. Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados. 1. Identificar vocabulário relacionado com o espaço escolar/at school. <ul style="list-style-type: none"> Reciclagem na escola (don’t litter, pick up papers). Ecopontos (yellow bin, green bin...).
LG 4 5.1 5.2	Léxico e Gramática / <i>Lexis and Grammar</i>. 5. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua. 5.1. Reconhecer e usar as estruturas dadas no 3º ano. 5.2. Usar lexical chunks ou frases que contenham:

	<ul style="list-style-type: none"> Articles: <i>a/an, the</i>. Nouns in the singular and in the plural - <i>s/-es</i>.
L 4 6.2	Compreensão Oral / <i>Listening</i>. 6.Compreender palavras e expressões simples. 6.2. Identificar palavras e expressões em rimas e canções.
L 4 7.1 7.2	Compreensão Oral / <i>Listening</i>. 7.Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada. 7.1. Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas. 7.2. Entender frases sobre os temas estudados.
SI 4 9.2 9.4	Interação Oral / <i>Spoken Interaction</i>. 9. Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações muito simples e previamente preparadas. 9.2. Utilizar palavras e expressões para aceitar e recusar (sure/no, thank you). 9.4. Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados.
SP4 10.1	Produção Oral / <i>Spoken Production</i>. 10. Produzir sons, entoações e ritmos da língua. 1. Dizer rimas, chants e cantar canções.
SP4 11.3	Produção Oral / <i>Spoken Production</i>. 11. Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas. 3. Falar sobre os temas trabalhados.
R4 12.1 12.2	Leitura / <i>Reading</i>. 12. Compreender frases e textos simples. 1. Identificar vocabulário acompanhado por imagens. 2.Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido.
W4 13.2	Escrita/ <i>Writing</i>. 13.Utilizar palavras conhecidas. 2. Preencher espaços lacunares, em textos muito simples, com palavras dadas.
W4 14.3	Escrita/ <i>Writing</i>. 14. Produzir um texto muito simples com vocabulário limitado.

Anexo 1.4.

Lesson plan
Unit: <i>Let's protect the planet.</i>
Lesson
Date: 18/10/2016
class: 4th grade
Duration: 60 minutes
Aims: by the end of the lesson, the pupils are expected to <ul style="list-style-type: none"> • To identify the yellow, red, green and blue bins. • To write some information in three different languages about protecting the planet. • To say sentences in three different languages about protecting the planet.
Summary: Identificar vocabulário sobre a reciclagem. Atividade de grupo plurilingue: preencher espaços em frases simples sobre ações para proteger o planeta, em três línguas diferentes. Apresentar ao grupo/turma as ações para proteger o planeta em três línguas diferentes.
Vocabulary: planet; reduce/reuse/recycle; yellow bin/ green bin/ blue bin/ red bin; water; cardboard; paper; plastic bottles/ bags; clothes; batteries.
Language structure: <ul style="list-style-type: none"> • Reduce/ Reuse and recycle. • To protect the planet, we have to... • Para proteger el planeta, debemos ... • Pour protéger la planète, nous devons...
Assessment: fill in the worksheet in groups; class observation and dialogue with the class about what they've learned throughout the class and what they liked or did not like to do during it.

Steps and time	Aim	Description	Resources	Interaction
S.1 Warmer (5 min)	To show understanding and respect about others. Pronounce words correctly and answer the questions formulated by the teacher. Writing the date and the summary.	Greetings and register. Writing the date and the summary: Let's protect the planet. The 3 R's.	Black board. Chalk. Flashcards.	T – SS
S.2 (15 min)	Lead in: to set the context for the lesson and promote interest and curiosity. Students participate in two games with flashcards and word cards.	The teacher introduces unit 1 “Let's protect the planet” with flashcards and word cards. Pupils listen to the song “Reduce, reuse, recycle.” Game 1: when the song is finished, the teacher asks the volunteers to come to the board; they use the flashcards and the word cards to organize the words of the song. Game 2: according to the recycle points (flashcards fixed on the black board), students put the word cards below the right containers.	Black board. Chalk. Flashcards.	T-SS SS-T
S3 (5 min)	To practice an oral activity: to introduce and explain what the students will do in the next activity.	The teacher shows up a power-point with three different sentences (one in English, one in Spanish and one in French) about protecting the planet. The class works altogether, filling in the gaps with the appropriate words, according to the pictures, in the three different languages.	Interactive board. Power Point. Black board. Chalk.	T- SS SS- T SS- SS
S4 (10 min)	To work in groups: to read and to fill in sentences with words given.	Students are divided into six different groups (five groups of three members and one group of four members); Teacher hands out worksheet n.º1 to each group. Each group fills in the gaps of the three different sentences (English, Spanish and French) with the words given in a box.	Worksheet n.º1.	T- SS SS- T SS- T

S5 (15 min)		The teacher hands out worksheet n.º2 with six English sentences. Each group comes in front of the class: each member of the groups reads a sentence with the help of the teacher. The other students write the missing words of the six English sentences into their worksheets.	Blackboard. Chalk. Worksheet n.º2. Green cardboard.	T-SS S-SS-/T
S6 (5 min)	To work individually: to write three sentences in three different languages.	The teacher hands out worksheet n.º3 to each student for them to write down three sentences in three different languages to sum up what we have to do to protect the planet. The class does the correction together with the teacher.	Worksheet n.º3. Power point. Interactive board.	T-SS SS-T
Finisher (closing activity 5 min)	To assess the activities done in class.	Before the end of the lesson, the teacher will fix up the cardboard with the work of each group on the display board. The teacher and the children will talk (in Portuguese) of the activities realized in class.	Black board. Chalk.	T- SS SS- T.

Anexo 1.5.

Planificação de Inglês do 1º Ciclo/ 4º ano: “Halloween.”

METAS CURRICULARES DE INGLÊS 1º CICLO/ 4º ANO	
Domínios e descritores – abreviaturas.	Discriminação dos domínios e dos descritores.
ID4 1.3	Domínio Intercultural / <i>Intercultural Domain</i>. 1. Conhecer-se a si e ao outro. 1. Identificar festividades em diferentes partes do mundo.
ID4 2.2	Domínio Intercultural / <i>Intercultural Domain</i>. 2. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro. 2.2. Identificar partes do corpo humano.
LG4 3.2	Léxico e Gramática / <i>Lexis and Grammar</i>. 3. Conhecer vocabulário simples do dia a dia. 3.2. Identificar numerais ordinais nas datas.
LG4 4.2	Léxico e Gramática / <i>Lexis and Grammar</i>. 4. Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados. 2. Identificar vocabulário relacionado com o corpo humano. <ul style="list-style-type: none"> • Rosto (eyes, mouth). • Corpo (legs, arms).

LG 4 5.1 5.2	Léxico e Gramática / <i>Lexis and Grammar</i>. 5.Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua. 5.1. Reconhecer e usar as estruturas dadas no 3º ano. 5.2. Usar lexical chunks ou frases que contenham: <ul style="list-style-type: none"> Articles: <i>a/an, the</i>. Nouns in the singular and in the plural - <i>s/-es</i>.
L 4 6.2	Compreensão Oral / <i>Listening</i>. 6.Compreender palavras e expressões simples. 6.2. Identificar palavras e expressões em rimas e canções.
L 4 7.1 7.2	Compreensão Oral / <i>Listening</i>. 7.Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada. 7.1. Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas. 7.2. Entender frases sobre os temas estudados.
SI 4 9.2 9.4	Interação Oral / <i>Spoken Interaction</i>. 9. Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações muito simples e previamente preparadas. 9.2. Utilizar palavras e expressões para aceitar e recusar (sure/no, thank you). 9.4. Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados.
SP4 10.1	Produção Oral / <i>Spoken Production</i>. 10. Produzir sons, entoações e ritmos da língua. 1. Dizer rimas, chants e cantar canções.
SP4 11.3	Produção Oral / <i>Spoken Production</i>. 11. Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas. 3. Falar sobre os temas trabalhados.
R4 12.1	Leitura / <i>Reading</i>. 12. Compreender frases e textos simples. 1. Identificar vocabulário acompanhado por imagens.
W4 13.2	Escrita/ <i>Writing</i>. 13.Utilizar palavras conhecidas. 2. Preencher espaços lacunares, em textos muito simples, com palavras dadas.

Festivity: Halloween	
Anexo 1.6.	Lesson plan 2
Date: 26/10/2016	
Class: 4th grade	
Duration: 60 minutes	
Aims: by the end of the lesson, the pupils are expected to: <ul style="list-style-type: none"> • To sing part of the song “Halloween is here again. • To say and write vocabulary about Halloween. • To know vocabulary about body parts. • To compare and think about the differences and similarities of Halloween vocabulary in English, French and Spanish. 	
Summary: Listen to the song: “Halloween is here again.” To do a Halloween crossword. To fill in a skeleton with the body parts in English and some words in French and Spanish. To fill in a Halloween word list and compare the words in the three languages: English, French and Spanish. To create a skeleton.	
Vocabulary: bat; black cat; ghost; monster; pumpkin; spider; vampire; witch; spooky. Skeleton/skeleton body parts: arms; feet; hands; hips; legs; ribs; skull.	
Language structure: The Halloween characters in the song are monsters, ghosts, vampires.	
Assessment: class observation and dialogue with the class about what they’ve learned throughout the class and what they liked or did not like to do during it.	

Steps and time	Aim	Description	Resources	Interaction
S.1 Warmer (5 min)	To show understanding and respect about others. Pronounce words correctly and answer the questions formulated by the teacher. Writing the date and the summary.	Greetings and register. Writing the date and the summary: Doing oral and written activities about Halloween.	Black board. Chalk.	T – SS
S.2 (15 min)	Lead in: to set the context for the lesson and promote interest and curiosity.	The teacher introduces the festivity “Halloween” with the song “Halloween is here again.” The students try to figure out who is mentioned in the song. The class listens to the song again, the teacher sings it and the students repeat after the teacher.	Interactive board. Power point.	T-SS SS-T
S3 (5 min)	To practice a written activity: to fill in a crossword.	The teacher tells the students to open their books on page 122 to do the crossword about Halloween. Students do the crossword and then the class makes the correction altogether.	Manual. Black board. Chalk.	T- SS SS- T
S4 (10 min)	To work individually: to write some words in three different languages.	The teacher tells the class that there is a Halloween character missing in the crossword and asks them if they know who he is. Students will probably answer the “skeleton”. So the teacher hands them out a worksheet about a skeleton and says: “Let’s see if you know the body parts of the skeleton in English and try to guess some of these words in French and Spanish.” Students have 5 min. to fill in the gaps. The class makes the correction.	Worksheet 4. Black board. Chalk.	T- SS SS-T

S5 (15 min)	To work in pairs: to fill in a list and to make a reflection about the similarities and differences between the 3 languages.	Students are divided into pairs. The teacher hands out a Halloween word list for them to fill in with the correct English words. They have 3 minutes. Then the class does the analysis of the words in English, French and Spanish. They come to some conclusions: the words in French and Spanish are more similar than the ones in English.	Word list. Interactive board. Power-point.	T-SS SS-SS SS- T
Finisher (closing activity 10 min)	To make a Halloween craft activity.	The students have to cut and glue the different parts of the skeleton which is at the end of their manual. If there is no time to finish it, students will end it up at home.	Manual. Scissors. Glue.	T- SS SS- T.

Anexo 1.7.

Planificação de Inglês 4º ano: “Let’s visit the zoo”.

UNIT PLAN	
Unit 2	<i>Let’s visit the zoo!</i>
Grade	4th
Dates	October, 15 th , 16th, 23 rd , 29 th .
Number of lessons	4
Aims	<p>by the end of this unit the pupils will be expected to :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revise/enlarge vocabulary on the following topic: <i>Let’s visit the zoo!</i> • Talk about zoo animals. • Identify farm animals, wild animals. • Identify the sounds farm animals do. • Write short sentences about animals (e.g. <i>A lion can run but it can’t fly.</i>) • Read sentences from: <ul style="list-style-type: none"> - the text <i>At the zoo</i>; - the text <i>What’s this?</i> - the power point: <i>Let’s talk about animals... (1)</i>. • Participate in activities related to the texts, the pre-taught vocabulary (in pairs or groups) and language structures used in this unit. • Use the words <i>can/can’t/but</i> in sentences related to animals. • Fill in sentences with the articles: <i>a/an/the</i>. • Learn and perform the songs <i>Old Mac Donald had a farm</i>; <i>Who are you and what can you do</i>; Awaken for language diversity: English, Spanish, French and German activities: say some words from the sentences/songs studied in class (1). • Show understanding, respect and tolerance about others.
(1) The teacher will use power points “ Let’s visit the zoo ” to explore the activities related to the topic.	

Vocabulary	<p>Farm animals: <i>a chicken, a rooster, a duck, a turkey, a horse, a cow, a sheep, a donkey, a pig, a goat.</i></p> <p>Zoo animals: <i>a dolphin, a crocodile, a tiger, a monkey, a giraffe, a hippo, a bear, a lion, an elephant, an owl.</i></p> <p>Spanish, French and German vocabulary related to animals.</p>
Language structure	<p><i>Old Mac Donald had a farm and on that farm he had some (animals)...</i></p> <p><i>What's this?</i></p> <p><i>A pig goes oink-oink./ A cow goes moo-moo/A sheep goes baa-baa/ A horse goes neigh neigh.</i></p> <p><i>A lion/tiger can run very fast but it can't fly./ An owl can fly but it can't swim./ A dolphin can swim but it can't fly.</i></p> <p><i>Horses can run fast. /Birds can sing and fly very well. / Elephants are big and strong. / Sharks can swim very well. / Cats are cool!</i></p> <p><i>The dolphin can hear really well under water.</i></p> <p><i>The owl sleeps during the day.</i></p> <p><i>The giraffe is a tall animal.</i></p> <p><i>The hippo is heavy and it loves water.</i></p> <p><i>The panda bear is also known as the giant panda.</i></p> <p><i>My favourite animal is the (owl). The (owl) goes (hoo, hoo).</i></p> <p><i>I'm an owl! A wise owl! I can't clap but I can fly.</i></p> <p><i>I'm a hippo! A heavy hippo! I can't fly but I can stomp.</i></p> <p><i>I'm a dolphin! A cute dolphin! I can't stomp but I can swim.</i></p>
Assumption	Pupils know some basic vocabulary/language structures about some animals (pets from the 3 rd grade).
Cross curricular	Portuguese class: write a short essay about: “Conheço algumas línguas estrangeiras...”
Activities and tasks	<ul style="list-style-type: none"> Identifying animals – poster <i>Farm animals</i>/ poster <i>Wild animals</i>/ power point <i>Let's talk about animals...</i> Filling in exercises with words given. Singing the song <i>Old MacDonald had a farm</i> in English. Listening to the song <i>Old MacDonald had a farm</i> in Spanish, French and German.

	<ul style="list-style-type: none">• Writing short/ full sentences about animals in Spanish, French and German.
Assessment	Direct assessment. Worksheets. Self- assessment.

Inglês no 1.º Ciclo

Anexo 1.8.

Planificação de Inglês 4º ano: *Let's visit the zoo.*

METAS CURRICULARES DE INGLÊS 1º CICLO/ 4º ANO	
Domínios e descritores – abreviaturas.	Discriminação dos domínios e dos descritores.
ID4 1.3	Domínio Intercultural / <i>Intercultural Domain.</i> 1. Conhecer-se a si e ao outro. 1.3. Participar em jogos e pequenas dramatizações.
ID4 2.4	Domínio Intercultural / <i>Intercultural Domain.</i> 2. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro. 2.5. Identificar animais: os animais da quinta.
LG4 3.2	Léxico e Gramática / <i>Lexis and Grammar.</i> 3. Conhecer vocabulário simples do dia a dia. 3.2. Identificar numerais ordinais nas datas.
LG4 4.1	Léxico e Gramática / <i>Lexis and Grammar.</i> 4. Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados. 4.5. Identificar vocabulário relacionado com animais / <i>Let's visit the zoo.</i> <ul style="list-style-type: none"> Animais na quinta (cow/horse).
LG 4 5.1 5.2	Léxico e Gramática / <i>Lexis and Grammar.</i> 5. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua. 5.1. Reconhecer e usar as estruturas dadas no 3º ano. 5.2. Usar lexical chunks ou frases que contenham: <ul style="list-style-type: none"> <i>Articles: a/an, the.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nouns in the singular and in the plural - s/-es.</i>
L 4 6.2	Compreensão Oral / <i>Listening</i>. 6.Compreender palavras e expressões simples. 6.2. Identificar palavras e expressões em rimas e canções.
L 4 7.1 7.2	Compreensão Oral / <i>Listening</i>. 7.Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada. 7.1. Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas. 7.2. Entender frases sobre os temas estudados.
SI 4 9.2 9.4	Interação Oral / <i>Spoken Interaction</i>. 9. Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações muito simples e previamente preparadas. 9.2. Utilizar palavras e expressões para aceitar e recusar (sure/no, thank you). 9.4. Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados.
SP4 10.1	Produção Oral / <i>Spoken Production</i>. 10. Produzir sons, entoações e ritmos da língua. 1. Dizer rimas, chants e cantar canções.
SP4 11.3	Produção Oral / <i>Spoken Production</i>. 11. Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas. 3. Falar sobre os temas trabalhados.
R4 12.1	Leitura / <i>Reading</i>. 12. Compreender frases e textos simples. 1. Identificar vocabulário acompanhado por imagens.
W4 13.2	Escrita/ <i>Writing</i>. 13.Utilizar palavras conhecidas. 2. Preencher espaços lacunares, em textos muito simples, com palavras dadas.

<p>Anexo 1.9.</p>	<p>Unit 2: <i>Let's visit the zoo!</i></p>
<p>Lesson 3</p>	
<p>Date: 15/11/2016</p>	
<p>Class: 4th grade</p>	
<p>Duration: 60 minutes</p>	
<p>Aims: by the end of the lesson, the pupils are expected to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identify and say the names of the farm animals. • Write the names of some farm animals. • Sing the song <i>Old Mac Donald had a farm</i>. • Identify the names of the farm animals in the singular <i>a pig</i> and in the plural <i>some pigs</i>. • Say the sounds each animal of the farm make in English. • Ask and answer the question <i>What farm animal is this? It's a /an...</i> • Sing two short sentences from Old Mac Donald song German, French and Spanish. • Be aware of the names and sounds of the farm animals in German, French and Spanish. 	
<p>Summary: Doing oral and written activities about the unit: <i>Let's visit the zoo!</i> (lesson number 1).</p>	
<p>Vocabulary: A chicken, A rooster, a duck, a goat, a turkey, a horse, a pig, a sheep, a cow, a donkey. A pig/Some pigs; A cow/some cows; A sheep/Some sheep; A horse/ some horses.</p>	
<p>Language structure: <i>What farm animal is this? It's a /an...</i> <i>A pig; some pigs.</i> <i>The chicken goes cluck-cluck; the pig goes oink-oink; the cow goes moo-moo; the sheep goes baaa; the horse goes neigh.</i></p>	
<p>Assessment: class observation and dialogue with the class about what they've learned throughout the class and what they liked or did not like to do during it.</p>	

Steps and time	Aim	Description	Resources	Interaction
S.1 Warmer (5 min)	To show understanding and respect about others. Pronounce words correctly and answer the questions formulated by the teacher. Writing the date.	Greetings and register. Writing the date and the summary: Activities about unit 2 <i>Let's visit the zoo.</i>	Black board. Chalk.	T – SS
S.2 (10 min)	Lead in: to set the context for the lesson and promote interest. To practice an oral activity with the poster to identify the farm animals' names.	The teacher introduces unit 2 <i>Let's visit the zoo</i> with a poster showing farm animals and asks: <i>Which animals are these?</i> Students may answer in Portuguese or English: <i>Animais da quinta/ Farm animals.</i> The teacher says: <i>Let's say their names one by one: what farm animal is this? It's a pig/ It's a cow ...</i>	Black board. Póster.	T-SS SS-T
S3 (5 min)	To learn the singular and the plural. To consolidate the names of the farm animals, the singular and plural by doing an oral exercise.	The teacher tells the class: <i>in a few minutes, we're going to listen to a song about farm animals: Old Mac Donald had a farm.</i> In the song <i>Old Mac Donald</i> has some <i>chickens, not just one.</i> The teacher shows a power-point with an example of the singular and plural: e.g: <i>A pig/ Some pigs.</i> Then the class has to say the names of the 3 other animals in the singular/plural in. The teacher calls to attention that sheep is an exception: <i>In the plural, we write Sheep, it's irregular.</i>	Pen. Power-point. Interactive board.	T- SS SS- T T-SS
S.4 (8 min)	To listen to a song. To sing a song.	The teacher gives the students the lyrics of the song for them to sing <i>Old Mac Donald had a farm.</i>	Pen. Interactive board. Lyrics.	T-SS SS

S5 (12 min)	<p>To do a written activity.</p> <p>To do a listening/ written activity about the names and sounds of four farm animals in English.</p>	The teacher tells the Students: <i>Now we know the song Old Mac Donald had a farm in English, let's fill in exercise 1 from the worksheet about the farm animals and the sound they make in English.</i>	<p>Pen. Interactive board. Worksheet 5. (exercise 1).</p>	<p>T- SS</p> <p>SS- T</p>
S6 (15 min)	<p>To awaken for language diversity.</p> <p>To listen to a song in three different songs.</p> <p>To do a written activity about the names and sounds of four farm animals in three different languages.</p>	When the class has finished to do exercise1, the teacher says: it would be interesting to listen to the same song in German, Spanish and French! <i>Now, let's listen to a small part of the song Old Mac Donald had a farm in German.</i> The teacher puts the part of the song in German twice and stops it once in a while to repeat the names of the 4 animals in German. Then the class underline the names of the animal in German and fill in the gaps choosing the right sound according to the corresponding animal. They do the same activity in Spanish and French.	<p>Pen. Interactive board. Worksheet 5. Wordlist.</p>	<p>T-SS</p> <p>SS-T</p>
Finisher closing activity (5 min)	To assess the activities done in class.	Before the end of the lesson, the teacher and the children will talk (in Portuguese) of the activities done in class.	<p>Black board. Chalk.</p>	<p>T- SS</p> <p>SS- T.</p>

Anexo 1.10.

Planificação de Inglês 4º ano: *Let's visit the zoo.*

METAS CURRICULARES DE INGLÊS 1º CICLO/ 4º ANO	
Domínios e descritores – abreviaturas.	Discriminação dos domínios e dos descritores.
ID4 1.3	Domínio Intercultural / <i>Intercultural Domain</i>. 1. Conhecer-se a si e ao outro. 1.3. Participar em jogos e pequenas dramatizações.
ID4 2.4	Domínio Intercultural / <i>Intercultural Domain</i>. 2. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro. 2.5. Identificar animais: os animais do jardim zoológico.
LG4 3.2	Léxico e Gramática / <i>Lexis and Grammar</i>. 3. Conhecer vocabulário simples do dia a dia. 3.2. Identificar numerais ordinais nas datas.
LG4 4.1	Léxico e Gramática / <i>Lexis and Grammar</i>. 4. Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados. 4.5. Identificar vocabulário relacionado com animais / <i>Let's visit the zoo.</i> <ul style="list-style-type: none"> Animais do jardim zoológico (giraffe/lion).
LG 4 5.1 5.2	Léxico e Gramática / <i>Lexis and Grammar</i>. 5. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua. 5.1. Reconhecer e usar as estruturas dadas no 3º ano. 5.2. Usar lexical chunks ou frases que contenham: <ul style="list-style-type: none"> Articles: <i>a/an, the</i>.

	<ul style="list-style-type: none"> • Nouns in the singular and in the plural - s/-es. • Connector: <i>but</i>. • <i>Can/Can't</i>.
L 4 6.2	Compreensão Oral / <i>Listening</i>. 6.Compreender palavras e expressões simples. 6.2. Identificar palavras e expressões em rimas e canções.
L 4 7.1 7.2	Compreensão Oral / <i>Listening</i>. 7.Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada. 7.1. Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas. 7.2. Entender frases sobre os temas estudados.
SI 4 9.2 9.4	Interação Oral / <i>Spoken Interaction</i>. 9. Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações muito simples e previamente preparadas. 9.2. Utilizar palavras e expressões para aceitar e recusar (sure/no, thank you). 9.4. Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados.
SP4 10.1	Produção Oral / <i>Spoken Production</i>. 10. Produzir sons, entoações e ritmos da língua. 1. Dizer rimas, chants e cantar canções.
SP4 11.3	Produção Oral / <i>Spoken Production</i>. 11. Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas. 3. Falar sobre os temas trabalhados.
R4 12.1	Leitura / <i>Reading</i>. 12. Compreender frases e textos simples. 1. Identificar vocabulário acompanhado por imagens.
W4 13.2	Escrita/ <i>Writing</i>. 13.Utilizar palavras conhecidas. 2. Preencher espaços lacunares, em textos muito simples, com palavras dadas.

Anexo 1.11.	Unit 2: <i>Let's visit the zoo!</i>
Lesson 4	
Date: 16/11/2016	
Class: 4th grade	
Duration: 60 minutes	
Aims: by the end of the lesson, the pupils are expected to: <ul style="list-style-type: none"> Identify and say the names of the zoo animals. Write the names of some zoo animals. Ask and answer the question: <i>What zoo animal is this? It's a/ an...</i> Learn the structure <i>An eagle/ an owl can fly but it can't swim.</i> Be aware/compare sentences about three zoo animals (the lion/the owl/the dolphin) in English, German, Spanish and French. Write three sentences about the tiger in English German, Spanish and French from a previous example. 	
Summary: Doing oral and written activities about the unit: <i>Let's visit the zoo!</i> (lesson number 1).	
Vocabulary: A crocodile; a dolphin; a giraffe; a hippo; a monkey; a tiger; a bear; a lion; an elephant; an owl. Can/can't. Fly/ run/swim.	
Language structure: <i>What zoo animal is this? It's a /an...</i> <i>An eagle/an owl can fly but it can't swim; A lion can run but it can't swim.</i> <i>What can the dolphin do but can't do? A dolphin can swim but it can't fly.</i>	
Assessment: class observation and dialogue with the class about what they've learned throughout the class and what they liked or did not like to do during it.	

Steps and time	Aim	Description	Resources	Interaction
S.1 Warmer (5 min)	To show understanding and respect about others. Pronounce words correctly and answer the questions formulated by the teacher. Writing the date.	Greetings and register. Writing the date and the summary: Activities about unit 2 <i>Let's visit the zoo.</i>	Black board. Chalk.	T – SS
S2 (10 min)	Lead in: to set the context for the lesson and promote interest. To practice an oral activity with the poster to identify the names of the zoo animals.	The teacher introduces unit 2 <i>Let's visit the zoo</i> by saying: <i>Old Mac Donald had also zoo animals.</i> The teacher shows a poster of zoo and farm animals and asks: <i>Which animals are these?</i> Students may answer in Portuguese or English: <i>Animais do jardim zoológico / Zoo animals.</i> The teacher says: <i>Let's say their names one by one: what zoo animal is this? It's a giraffe/ It's an elephant...</i>	Poster Black board.	T-SS SS-T
S3 (5 min.)	To consolidate vocabulary about the names of zoo animals by doing 2 written activities.	The teacher tells the students: <i>Open your books on page 37 and let's do exercises 5 and 6.</i> The teacher calls the names of some pupils in order to read the names of the zoo animals, then the class repeats and they put the correct sticker above the zoo animal. In the following exercise, the students have to unscramble the letters to find out the name of the zoo animal.	Book <i>Let's rock 4th grade.</i>	T-SS SS-T

<p>S4</p> <p>(15 min)</p>	<p>To learn a new grammar structure.</p> <p>To practice the new grammar structure by doing an oral activity</p> <p>To consolidate the new grammar structure by doing a written exercise.</p>	<p>The teacher tells the class: <i>Zoo animals can do many things</i>. The teacher shows the picture of an eagle flying and says: <i>An eagle can fly but it can't swim; A bear can run but it can't swim</i>. The teacher shows a ppt, makes gestures, and do mimics for the students to understand. Then the teacher asks: <i>What about the lion? What can the lion do but can't do? What about the owl? What can the owl do but can't do? What about the dolphin? What can the dolphin do but can't do?</i> Students think, the teacher helps them if needed and they build full sentences about those three animals.</p>	<p>Interactive board.</p> <p>Power-point.</p>	<p>T- SS</p> <p>SS- T</p> <p>T-SS</p> <p>SS-T</p>
<p>S5</p> <p>(12 min)</p>	<p>To awaken for language diversity.</p>	<p>The teacher shows up a slide with the pictures of the lion/owl/ dolphin and a group of three sentences in German, Spanish and French about each animal. The teacher reads the sentences out loud and the class repeats after her. Then the teacher hands out a worksheet. Exercise number one is the same as the slide in which the group class has to link each group of sentences to the corresponding zoo animal.</p>	<p>Interactive board.</p> <p>Power-point.</p> <p>Worksheet.</p>	<p>T- SS.</p> <p>SS-T.</p> <p>SS-T.</p>
<p>S6</p> <p>(8 min)</p>	<p>To do written exercises in German/ Spanish and French.</p>	<p>Then students have to write a whole sentence in English about what the tiger can do, but it can't do with the help of the examples given. After that, they have 4 minutes to fill in three sentences about the tiger in German, Spanish and French and the class makes the correction.</p>		
<p>S7</p> <p>(5 min)</p>	<p>To practice oral production in different languages.</p> <p>To awaken for language diversity.</p>	<p>In pairs, students have to choose one sentence from the examples given about the lion/the owl/ the dolphin in the language they like the most and tell it to the class. Then they say the sentence in English.</p>	<p>Interactive board.</p> <p>Power-point.</p> <p>Worksheet.</p>	

Finisher closing activity (5 min)	<p>To assess the activities done in class.</p>	<p>Before the end of the lesson, the teacher and the children will talk (in Portuguese) of the activities done in class.</p>	<p>Black board. Chalk.</p>	<p>T- SS SS- T.</p>
--	--	--	--------------------------------	-------------------------

Anexo 1.12.

Planificação de Inglês 4º ano: *Let's visit the zoo.*

METAS CURRICULARES DE INGLÊS 1º CICLO/ 4º ANO	
Domínios e descritores – abreviaturas.	Discriminação dos domínios e dos descritores.
ID4 1.3	Domínio Intercultural / <i>Intercultural Domain.</i> 1. Conhecer-se a si e ao outro. 1.3. Participar em jogos e pequenas dramatizações.
ID4 2.4	Domínio Intercultural / <i>Intercultural Domain.</i> 2. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro. 2.5. Identificar animais: os animais do jardim zoológico.
LG4 3.2	Léxico e Gramática / <i>Lexis and Grammar.</i> 3. Conhecer vocabulário simples do dia a dia. 3.2. Identificar numerais ordinais nas datas.
LG4 4.1	Léxico e Gramática / <i>Lexis and Grammar.</i> 4. Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados. 4.5. Identificar vocabulário relacionado com animais / <i>Let's visit the zoo.</i> • Animais do jardim zoológico (giraffe/lion).
LG 4 5.1 5.2	Léxico e Gramática / <i>Lexis and Grammar.</i> 5. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua. 5.1. Reconhecer e usar as estruturas dadas no 3º ano. 5.2. Usar lexical chunks ou frases que contenham: • Articles: <i>a/an, the.</i> • Nouns in the singular and in the plural - s/-es. • Connector: <i>but.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Can/Can't.</i>
L 4 6.2	Compreensão Oral / <i>Listening</i>. 6. Compreender palavras e expressões simples. 6.2. Identificar palavras e expressões em rimas e canções. 6.3. Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas.
L 4 7.1 7.2	Compreensão Oral / <i>Listening</i>. 7. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada. 7.1. Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas. 7.2. Entender frases sobre os temas estudados.
SI 4 9.2 9.4	Interação Oral / <i>Spoken Interaction</i>. 9. Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações muito simples e previamente preparadas. 9.2. Utilizar palavras e expressões para aceitar e recusar (sure/no, thank you). 9.4. Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados.
SP4 10.1	Produção Oral / <i>Spoken Production</i>. 10. Produzir sons, entoações e ritmos da língua. 1. Dizer rimas, chants e cantar canções.
SP4 11.3	Produção Oral / <i>Spoken Production</i>. 11. Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas. 3. Falar sobre os temas trabalhados.
R4 12.1	Leitura / <i>Reading</i>. 12. Compreender frases e textos simples. 2. Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido (<i>At the zoo!</i>).
W4	Escrita/ <i>Writing</i>. 13. Utilizar palavras conhecidas. 14.1. Preencher balões de fala em sequências de imagens.

Anexo 1.13.

Unit 2: *Let's visit the zoo!*

Lesson 5

Date: 23/11/2016

Class: 4th grade

Duration: 60 minutes

Aims: by the end of the lesson, the pupils are expected to:

- Identify and say the names of farm and zoo animals.
- Write the names of some zoo animals.
- Read the text: *At the zoo!*
- Write the sentences missing in the text: *At the zoo!*
- Ask and answer about who and what farm/zoo animals can do.
- Awaken for language diversity.

Summary: Doing oral and written activities about the unit: *Let's visit the zoo!* (lesson number 3).

Vocabulary: horse, birds, elephants, sharks.

Big/strong.

Be /fly/ run/swim/climb/sing/ have got.

Language structure:

Don't feed or scare the animals.

Horses can run very fast. Birds can sing and fly very well. Elephants are big and strong. Sharks can swim very well. Cats are cool!.

Who are you and what can you do? I'm... and I can...

Assessment: class observation and dialogue with the class about what they've learned throughout the class and what they liked or did not like to do during it.

Steps and time	Aim	Description	Resources	Interaction
S.1 Warmer (5 min)	To show understanding and respect about others. Pronounce words correctly and answer the questions formulated by the teacher. Writing the date.	Greetings and register. Writing the date and the summary: Activities about unit 2 <i>Let's visit the zoo.</i>	Black board. Chalk.	T – SS
S.2 (5 min)	Lead in: to set the context for the lesson and promote interest.	The teacher tells the students to open their books (p.38). They listen to the story <i>At the zoo!</i>	Book <i>Let's rock 4th grade.</i>	T-SS SS-T
S3 (10 min)	To practice a written activity.	The teacher handles a copy of the dialogue <i>At the zoo!</i> Students read the story again. The teacher writes down the missing sentences on the blackboard in disorder. Students fill in the spaces in the dialogue balloons.	Blackboard. Worksheet.	T-SS SS-T
S4 (10 min)	To practice a question and an answer by doing an oral activity.	The teacher shows the class a ppt with the question <i>Who are you and what can you do?</i> and the answer <i>I'm a horse and I can run fast</i> about the first animal from the dialogue. The teacher tells the students to ask and answer the same questions/answers, in pairs, with the other animals from the dialogue (<i>A bird/an elephant/a shark</i>): <i>Who are you and what can you do? I'm a bird and I can sing and fly well; I'm an elephant and I'm big and strong. I'm a shark and I can swim very well.</i>	Book <i>Let's rock 4th grade.</i> Power-point.	T- SS SS- T
S5 (10 min)	To consolidate a question and answer by doing a written activity.	The teacher gives a worksheet with 3 exercises about 3 new zoo animals (<i>a giraffe/a zebra/a gorilla</i>). Students have to do exercise 1: they have to write down the	Worksheet 7	T- SS. SS-T.

		question <i>Who are you and what can you do?</i> and answer it with given information: <i>I'm a giraffe and I can eat leaves from tall trees; I'm a zebra and I can sleep standing up; I'm a gorilla and I can climb trees.</i>		
S6 (15 min)	To awaken for language diversity. To do written exercises about sentences in German, Spanish and French.	The teacher tells Ss to do exercise 2 of the worksheet: Ss have to fill in the spaces with the names of the correct African countries/languages according to the flags. Then Ss have to complete the sentences about the 3 animals to sum up their countries/languages. The teacher shows up a ppt to do the correction. The teacher reads out 3 sentences in German, Spanish and French for Ss to find out which of the 3 animals says which sentence according to where it comes from. The class does the correction.	Worksheet. Power-point.	T- SS. SS-T.
Finisher closing activity (5 min)	To assess the activities done of the class.	Before the end of the lesson, the teacher and the children will talk (in Portuguese) of the activities realized in class.	Black board. Chalk.	T- SS. SS- T.

Anexo 1.14.

Planificação de Inglês 4º ano: *Let's visit the zoo.*

METAS CURRICULARES DE INGLÊS 1º CICLO/ 4º ANO	
Domínios e descritores – abreviaturas.	Discriminação dos domínios e dos descritores.
ID4 1.3	Domínio Intercultural / <i>Intercultural Domain</i>. 1. Conhecer-se a si e ao outro. 1.3. Participar em jogos e pequenas dramatizações.
ID4 2.4	Domínio Intercultural / <i>Intercultural Domain</i>. 2. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro. 2.5. Identificar animais: os animais do jardim zoológico.
LG4 3.2	Léxico e Gramática / <i>Lexis and Grammar</i>. 3. Conhecer vocabulário simples do dia a dia. 3.2. Identificar numerais ordinais nas datas.
LG4 4.1	Léxico e Gramática / <i>Lexis and Grammar</i>. 4. Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados. 4.5. Identificar vocabulário relacionado com animais / <i>Let's visit the zoo.</i> • Animais do jardim zoológico (giraffe/lion).
LG 4 5.1 5.2	Léxico e Gramática / <i>Lexis and Grammar</i>. 5. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua. 5.1. Reconhecer e usar as estruturas dadas no 3º ano. 5.2. Usar lexical chunks ou frases que contenham: • Articles: <i>a/an, the</i> . • Nouns in the singular and in the plural - s/-es.

	<ul style="list-style-type: none"> • Connector: <i>but</i>. • <i>Can/Can't</i>.
L 4 6.2	Compreensão Oral / <i>Listening</i>. 6. Compreender palavras e expressões simples. 6.2. Identificar palavras e expressões em rimas e canções. 6.3. Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas.
L 4 7.1 7.2	Compreensão Oral / <i>Listening</i>. 7. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada. 7.1. Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas. 7.2. Entender frases sobre os temas estudados.
SI 4 9.2 9.4	Interação Oral / <i>Spoken Interaction</i>. 9. Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações muito simples e previamente preparadas. 9.2. Utilizar palavras e expressões para aceitar e recusar (sure/no, thank you). 9.4. Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados.
SP4 10.1	Produção Oral / <i>Spoken Production</i>. 10. Produzir sons, entoações e ritmos da língua. 1. Dizer rimas, chants e cantar canções.
SP4 11.3	Produção Oral / <i>Spoken Production</i>. 11. Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas. 3. Falar sobre os temas trabalhados.
R4 12.1	Leitura / <i>Reading</i>. 12. Compreender frases e textos simples. 2. Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido (<i>At the zoo!</i>).
W4	Escrita/ <i>Writing</i>. 13. Utilizar palavras conhecidas. 14.1. Preencher balões de fala em sequências de imagens.

Anexo 1.15.**Unit 2: *Let's visit the zoo!*****Lesson 6****Date:** 29/11/2016**Class:** 4th grade**Duration:** 60 minutes**Aims: by the end of the lesson, the pupils are expected to:**

- Identify and say the names of zoo animals.
- Sing the song *Who are you and what can you do?*
- Awaken for language diversity.
- Identify the languages of different sentences.
- Write sentences in four different languages.

Summary: Doing oral and written activities about the unit: *Let's visit the zoo!* (lesson number 4).**Vocabulary:** Dolphin/ Owl/ Giraffe/ Hippo/ Panda bear.
Can/ Hear/ Sleep/Be/.
Heavy/ Tall.**Language structure:***The dolphin can hear really well under water.**The owl sleeps during the day.**The giraffe is a very tall animal.**The hippo is heavy and it loves water.**The panda bear is also known as the giant panda.***Assessment:** class observation and dialogue with the class about what they've learned throughout the class and what they liked or did not like to do during it.

Steps and time	Aim	Description	Resources	Interaction
S.1 Warmer (5 min)	To show understanding and respect about others. Pronounce words correctly and answer the questions formulated by the teacher. Writing the date.	Greetings and register. Writing the date and the summary: Activities about unit 2 <i>Let's visit the zoo.</i>	Black board. Chalk.	T – SS
S.2 (8 min)	Lead-in: to set the context for the lesson and promote interest by singing a song. To revise grammar.	The teacher tells the class to open their books on page 40 and listen to the song Who are you and what can you do? Students read the lyrics while they listen to it. Then the teacher invites the class to sing the song.	Pen. Book Let's rock 4th grade.	T-SS SS-T
S.3 (10 min)	To learn new sentences. To practice/consolidate new sentences by doing an oral activity.	The teacher shows up a ppt with 5 animals (the owl/ the giraffe/ the panda bear/ the dolphin/the hippo). The teacher points out to the animals, one at the time, asking What animal is this? The students say the names of the 5 animals. The teacher reads aloud 5 sentences related to these 5 animals while the class repeats the sentences after the teacher (if necessary the teacher translates the sentences into Portuguese).	Computer. Pen. Power-point.	T-SS SS-T T-SS SS-T
S4 (12 min)	To learn a new grammar point. To practice the new grammar point by doing a written activity.	The teacher explains the use of the articles <i>A/An/The</i> and handles a worksheet about these articles for them to do. The class does the correction of the worksheet.	Worksheet 8. Blackboard/Chalk.	T- SS SS- T

S5 (10 min)	To awaken for language diversity. To do written exercises about sentences in German, Spanish and French.	The teacher gives the students a worksheet for them to link the flags to the animals according to the languages they “speak” and does the correction. Then they have to complete the English sentences with the names of the correct animals and link each picture to the appropriate group of sentences in Spanish, French and German.	Worksheet 9.	T- SS. SS-T.
S6 (5 min)	To write some words in Spanish, French and German.	The teacher handles a mini worksheet and tells the class to build 2 sentences about the elephant and the bat in Spanish, French and German, according to the examples given.	Power-point. Worksheet.	T- SS. SS-T.
Finisher closing activity (10 min)	To assess the activities done of the class.	Before the end of the lesson, the teacher will give a questionnaire to the children, in Portuguese, about the project done in class: the importance of learning languages.	Black board. Chalk.	T- SS. SS- T.

Anexo 2

- Recursos: power points e conteúdos explorados nas sessões de intervenção*

Anexo 2.1 – Suporte Power Point da sessão 1 - *Let's protect the planet 1.*



Professoras: Paula Reis e Patricia Pereira
18 de outubro de 2019



<https://www.youtube.com/watch?v=-N68TRW1WGA>

Chorus:
Reduce, reuse, recycle. (2x)
Re, re, re, remember to do these three things.
Reduce, reuse, recycle.


Reduce water, paper, electricity.
Reuse clothes, containers and bags.
Recycle cardboards, cans and plastic bottles.

Chorus.
(Healthy Earth stay blue and green, keep our air and water clean).

LET'S PROTECT THE PLANET.

To protect the planet, we need to use renewable energy:

- The sun to produce solar power.
- The wind to produce wind power.
- The tides to produce wave power.



LET'S PROTECT THE PLANET.

- To protect the planet, we have to use the tides to produce wave power.
- Para proteger el planeta, debemos utilizar las mareas para producir energia ondulatoria.
- Pour protéger la planète, nous devons utiliser les marées pour produire de l'énergie des vagues.



WORKSHEET - 2

1. To protect the planet, we have to reduce water, paper, electricity.

2. To protect the planet, we have to reuse clothes, containers, plastic bags.

3. To protect the planet, we have to recycle cans, plastic bottles in the yellow bin.



Page 1

4. To protect the planet, we have to recycle cardboard, paper in the blue bin.

5. To protect the planet, we have to recycle glass bottles, in the green bin and batteries in the red bin.

6. To protect the planet, we have to use the sun to produce solar energy and the wind to produce wind energy.



Page 2

WORKSHEET - 1

To protect the planet , we have to reduce, reuse and recycle .

Para proteger el planeta , debemos reducir, reutilizar y reciclar .

Pour protéger la planète , nous devons réduire, réutiliser et recycler .

Anexo 2.2 – Suporte Power Point da sessão 2 - *Halloween*.



Etimologia de palavras sobre o Halloween.

Palavra em Inglês: **PUMPKIN.**

Pumpkin: vem do grego *pepon* – melão grande. Os britânicos mudaram para a palavra *pumpion* e os colonos americanos mudaram-na para A palavra que é utilizada hoje *pumpkin*.

Calabaza: palavra derivada do termo persa *Kharbuz* para melão e do pre-romano (povo da Península Ibérica) *calapacceu*.

Citrouille: vem do latim *citrus* e do italiano *cetriolo*.



Palavra em Inglês: **SKULL.**

Skull: vem do **nórdico antigo**, que deu origem ao **sueco**, ao **norueguês**.
Skalli. Skulle. Skult.



Francês: *Crâne*;
 Espanhol: *Cráneo*;
 Português: *Crânio*;
 Italiano: *Cranio*.

Latim: *Cranium*.
Grego: *Krânion*.

Palavra em Inglês: **WITCH.**

Witch: vem do Inglês antigo *Wiccian* – *cast a spell on; lançar um feitiço*.

Bruxia, palavra de origem hispano-céltica:
ao Ibero-romano:



Português: *Bruxa*;
 Espanhol: *Bruja*;
 Catalão: *Bruixa*.

Sorcière: vem do latim *sortianus* – aquele que diz a sorte; adivinha.

Palavra em Inglês: **GHOST.**

Ghost: vem do Inglês antigo *Gast* – *breath, good or bad spirit*: sopra; espírito bom ou mau. Vem também do holandês antigo *geest* e do alemão *Geist*.



Francês: *Fantôme*;
 Espanhol: *Fantasma*;
 Português: *Fantasma*;
 Italiano: *Fantasma*.

Grego: *Phantázein*.
Latim: *Phantasma*.

Conclusões tiradas na aula de 26/10, com o grupo turma, 4ºB:

1- O Português e o Espanhol são línguas parecidas porque tem palavras parecidas:



Morcego.
Gato preto.
Fantasma.
Monstro.
Cabaça.
Aranha.
Vampiro.
Bruxa.
Crânio.



Murciélago.
Gato negro.
Fantasma.
Monstruo.
Calabaza.
Araña.
Vampiro.
Bruja.
Cráneo.

2- O Francês também é um pouco parecido com o Português e o Espanhol porque tem palavras semelhantes:



Fantôme.
Monstre.
Vampire.
Araignée.



Fantasma.
Monstro.
Vampiro.
Aranha.



Fantasma.
Monstruo.
Vampiro.
Araña.

3- O Português, o Espanhol e o Francês têm origem no Ibero-Romano e no Latim, por exemplo:



Francês: *Crâne;*



Espanhol: *Cráneo;*



Português: *Crâneo;*

Latim: *Cranium.*

4- O Inglês não é muito parecido com o Português, o Espanhol nem com o Francês porque:

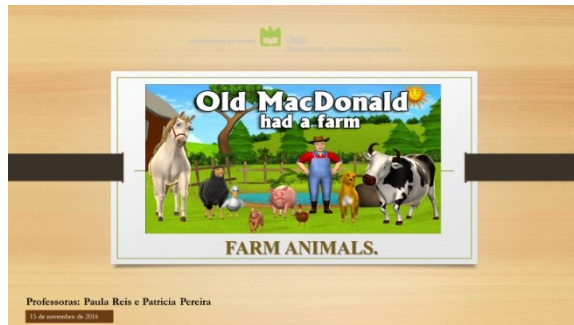










Skull tem origem no Nórdico antigo *Skalli;*

Witch tem origem no Inglês antigo *Wiccian;*

Ghost tem origem no Inglês antigo *Gast* e no Alemão *Geist.*

Anexo 2.3 – Suporte Power Point da sessão 3 - Farm animals.



Nouns in the singular	Nouns in the plural
 A pig.	 Some pigs.
 _____.	 _____.
 _____.	 Some _____.
 _____.	 Some sheep.

Old MacDonald had a farm.
And on that farm he had:

A pig goes *oink-oink*.

A sheep goes *baa-baa*.

A cow goes *moo-moo*.

A horse goes *neigh neigh*.

Alte MacDonald hatte eine farm.
Und auf der farm hatte:

Ein Schwein geth *grun-grun*.

Ein Schaafe geth *bähbäh*.

Ein Kuh geht *muuh*.

Ein Pferd geht *hü-ü-ü*.

El viejo MacDonald tiene una granja.
Y en essa granja tiene:

Un cerdo hace *oinc*.

Una oveja hace *bee*.

Una vaca hace *mu*.

Un caballo hace *jüüü*.

Le vieux MacDonald avait une ferme.
Et dans cette ferme il avait:

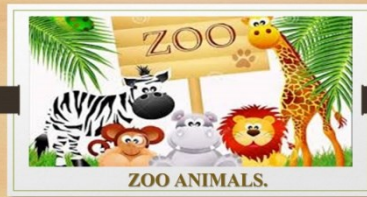
Un cochon fait *groin-groin*.

Un mouton fait *bee*.

Une vache fait *meuh*.

Un cheval fait *hüü*.

Anexo 2.4 – Suporte Power Point da sessão 4 – Zoo animals



Professoras: Paula Reis e Patricia Pereira
18 de novembro de 2016



AN EAGLE CAN FLY BUT IT CAN'T SWIM.



A BEAR CAN RUN BUT IT CAN'T FLY.

WHAT CAN A LION DO BUT CAN'T DO ?



A LION CAN RUN BUT IT CAN'T FLY.

WHAT CAN AN OWL DO BUT CAN'T DO ?



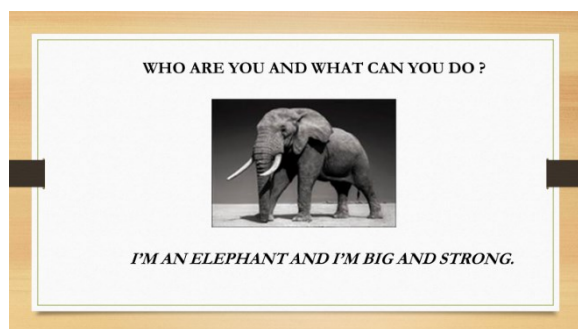
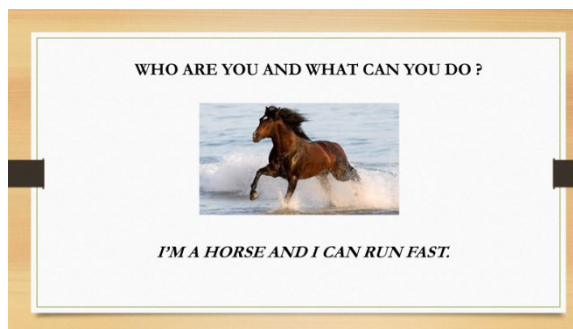
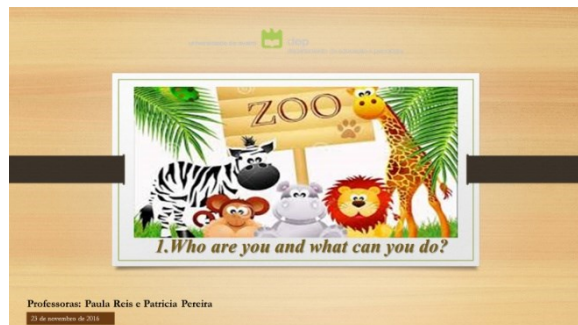
AN OWL CAN FLY BUT IT CAN'T SWIM.

WHAT CAN A DOLPHIN DO BUT CAN'T DO ?



A DOLPHIN CAN SWIM BUT IT CAN'T FLY.

Anexo 2.5 – Suporte Power Point da sessão 5 – *Who are you and what can you do?*



Una jirafa puede comer hojas de árboles altos.
Une girafe peut manger des feuilles de grands arbres.
Die Giraffe kann Blätter essen hohe Bäume.
Un cebra puede dormir de pie.
Un zèbre peut dormir debout.
Das Zebra kann schläft stehend.

Anexo 2.6 – Suporte Power Point da sessão 5 – *Who are you and what can you do – exercises.*



Professoras: Paula Reis e Patricia Pereira
12 de novembro de 2012

AFRICAN
MAP








Who are you and what can you do?
I'm a gorilla and I can climb trees.



Who are you and what can you do?
I'm a giraffe and I can eat leaves from tall trees.



Who are you and what can you do?
I'm a zebra and I can sleep standing up.

Namibia Spanish		Equatorial Guinea French	Niger German
Animals	Flags	Countries	Languages
		Equatorial Guinea	Spanish
		Niger	French
		Namibia	German



I'm a gorilla, I come from Equatorial Guinea, I speak Spanish.



I'm a giraffe, I come from Niger, I speak French.



I'm a zebra, I come from Namibia, I speak German.



Puedo subir a los árboles.



Je peux manger des feuilles de grands arbres.



Ich kann schlafen stehend.



Un gorila puede subir árboles.
Un gorille peut monter aux arbres.
Der Gorilla kann Bäume klettern.

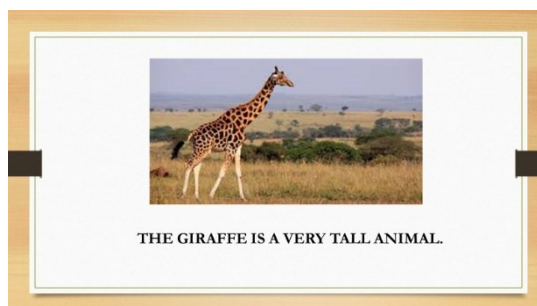
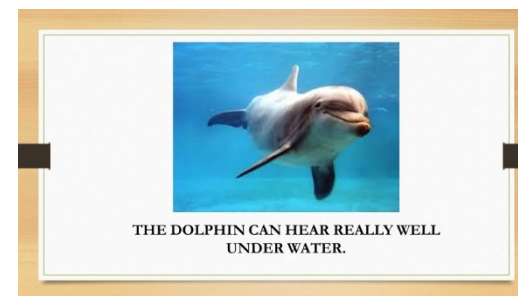
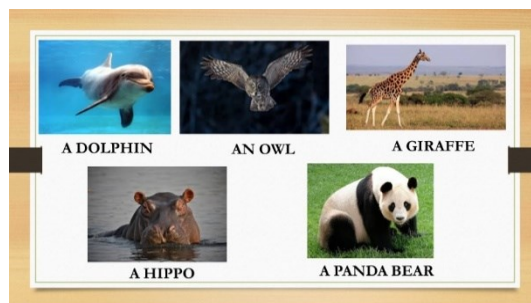
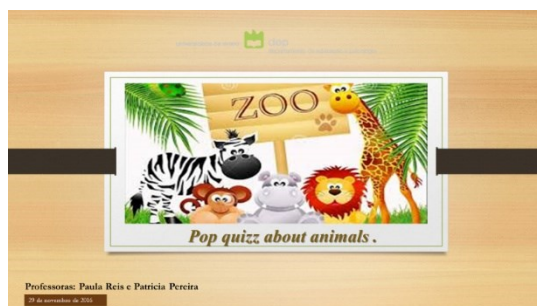


Una jirafa puede comer hojas de árboles altos.
Une girafe peut manger des feuilles de grands arbres.
Die Giraffe kann Blätter essen hohe Bäume.



Un cebra puede dormir de pie.
Un zèbre peut dormir debout.
Das Zebra kann schlafen stehend.

Anexo 2.7 – Suporte Power Point da sessão 6 – *Pop quizz about animals*





THE PANDA BEAR IS ALSO KNOWN AS THE GIANT PANDA.



1. El hipopótamo d) es pesado y ama el agua.



2. Der Delphin a) unter Wasser hören.



3. The owl b) sleeps during the day.



4. La girafe c) est un animal très grand.



3. b)



1.d)



4.c)



2.a)



The hippo is heavy and he loves water.
El hipopótamo es pesado y ama el agua.
L'hippopotame est lourd et il adore l'eau.
Das Hippopotamus ist schwer und es hat Wasser gern.



The giraffe is a very tall animal.
La jirafa es un animal de altura.
La giraffe est un très grand animal.
Die Giraffe ist ein sehr großes Tier.



The owl sleeps during the day.
El búho duerme durante el día.
Le hibou dort pendant la journée.
Die Eule schläft den ganzen Tag.



_____.

_____.

_____.

_____.



_____.

_____.

_____.

_____.



_____.

_____.

_____.

_____.



_____.

_____.

_____.

_____.

Anexo 2.8 – Letra da canção *Who are you and what can you do? - Let's visit the zoo.*

-Who are you and what can you do?
-I'm an owl. A wise, wise owl!
-Can you clap?
-No, I can't. No I can't. I can't clap but I can fly.



Chorus:
Boys and girls, boys and girls, what can you do?
We can shout and we can scream. We can play with you!

-Who are you and what can you do?
-I'm a _____. A heavy, heavy _____ !
-Can you fly?
-No, I can't. No I can't. I can't fly but I can stomp.

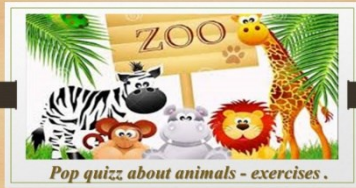


Chorus:
Boys and girls, boys and girls, what can you do?
We can shout and we can scream. We can play with you!

-Who are you and what can you do?
-I'm a _____. A cute, cute _____ !
-Can you stomp?
-No, I can't. No I can't. I can't stomp but I can swim.



Anexo 2.9 – Suporte Power Point da sessão 6 – *Pop quizz about animals - exercise*




Pop quizz about animals - exercises.


Professoras: Paula Reis e Patricia Pereira
27 de novembro de 2016

1. El hipopótamo d) es pesado y ama el agua.
2. Der Delphin a) unter Wasser wirklich gut hören.
3. The owl b) sleeps during the day.
4. La girafe c) est un animal très grand.


3. b) 1.d) 4.c) 2.a)




The hippo is heavy and he loves water.
El hipopótamo es pesado y ama el agua.
L'hippopotame est lourd et il adore l'eau.
Das Hippopotamus ist schwer und es hat Wasser gern.



The giraffe is a very tall animal.
La jirafa es un animal de altura.
La giraffe est un très grand animal.
Die Giraffe ist ein sehr großes Tier.



The owl sleeps during the day.
El búho duerme durante el día.
Le hibou dort pendant la journée.
Die Eule schläft den ganzen Tag.




_____.

_____.

_____.

_____.




_____.


_____.

_____.

_____.



The elephant is heavy and it loves water.
El elefante es pesado y ama el agua.
L'éléphant est lourd et il adore l'eau.
Der Elefant ist schwer und er Wasser lieben.



The bat sleeps during the day.
El murciélago duerme durante el día.
La chauve-souris dort pendant la journée.
Die Fledermaus schläft während des Tages.

Anexo 3

Fichas de trabalho usadas nas sessões de intervenção

Anexo 3.1. Biografia linguística.

A minha biografia linguística.



1. - Que línguas falas?





2. - Que línguas falam os teus familiares?





3. - Que línguas compreendes mas não falas?



Anexo 3.2. Ficha de trabalho *Let's protect the planet.*

GROUP 1:

Let's protect the planet.

1

Fill in the gaps with the correct words from the box, according to the language and picture.

(planet/planeta/ planète) – (water/el agua/ l'eau)

(paper/ el papel/le papier) – (electricity/la electricidad/ l'électricité)

To protect the _____  , we have to reduce _____



, _____



, _____



.

Para proteger el _____  , debemos reducir _____



, _____



, _____



.

Pour protéger la _____  , nous devons réduire _____



, _____



, _____



.

GROUP: _____

DATE: _____

Let's protect the planet.

1

Fill in the gaps with the correct words from the box, according to the language and picture.

(containers/ embalajes/ emballages) – (clothes/ la ropa/ les vêtements)

(planet/ planeta/ planète) – (plastic bags/ bolsas de plástico/ sacs en plastique)

To protect the _____  , we have to reuse _____



, _____



, _____



.

Para proteger el _____  , debemos reutilizar _____



, _____



, _____



.

Pour protéger la _____  , nous devons réutiliser _____



, _____



, _____



.

GROUP: _____

DATE: _____

Let's protect the planet.

1

Fill in the gaps with the correct words from the box, according to the language and picture.

(planet/planeta/planète) – (yellow bin/contenedor amarillo/container jaune)
(cans/latas/cannettes) – (plastic bottles/botellas de plástico/bouteilles en plastique)

To protect the _____  , we have to recycle _____



, _____



, in the _____  .

Para proteger el _____  , debemos reciclar _____



, _____



, en el _____  .

Pour protéger la _____  , nous devons recycler _____



, _____



, dans _____  .

GROUP: _____

DATE: _____

Let's protect the planet.

1 Fill in the gaps with the correct words from the box, according to the language and picture.

(planet/planeta/planète) – (blue bin/contenedor azul/container bleu)
(paper/papel/papier) – (cardboard/cartón/carton)

To protect the _____  , we have to recycle _____



, _____



, in the _____ .



Para proteger el _____  , debemos reciclar _____



, _____



, en el _____ .



Pour protéger la _____  , nous devons recycler _____



, _____



, dans _____ .








Let's protect the planet.

GROUP: _____ DATE: _____

1 Fill in the gaps with the correct words from the box, according to the language and picture.

(planet/planeta/planète) – (red bin/contenedor rojo/container rouge) – (batteries/baterías/piles)
(glass bottles/botellas de vidrio/bouteilles en verre) – (green bin/contenedor verde/container vert)

To protect the  , we have to recycle  , in the  and  , in the  .

Para proteger el  , debemos reciclar las  , en el  y las  , en el  .

Pour protéger la  , nous devons recycler les  , dans  et les  , dans  .

Let's protect the planet.


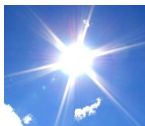

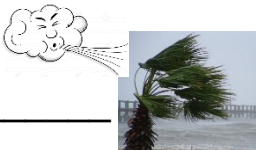

GROUP: _____




DATE: _____

1 Fill in the gaps with the correct words from the box, according to the language and picture.

(planet/planeta/planète) – (sun/sol/soleil) – (solar energy/energia solar/l'énergie solaire)

(wind/viento/vent) – (wind energy/energía eólica/l'énergie éolienne)

To protect the , we have to use the  to produce _____
_____  and the  to produce _____ .

Para proteger el , debemos utilizar el  para producir _____
_____  y el  para producir _____ .


Pour protéger la , nous devons utiliser le  pour produire _____
_____  et le  pour produire _____ .

Let's protect the planet.


Anexo 3.3. Ficha de trabalho *Let's protect the planet.*

NAME: _____

* Listen to your classmates and fill in the gaps with the correct words.

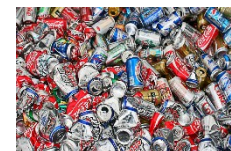
1- To protect the _____ , we have to reduce _____ , _____



2- To protect the _____ , we have to reuse _____ , _____



3- To protect the _____ , we have to recycle _____ , _____



in the _____  .

4 -

To protect _____ , we have to recycle _____



in the _____ .



5 -

To protect the _____ , we have to recycle _____



, in the _____



and _____ , in the _____ .



6 -

To protect the _____ , we have to use the _____



to produce _____



and the _____ to produce _____



Anexo 3.4. Ficha de trabalho *Let's protect the planet.*

NAME: _____


Let's protect the planet.

* Fill in the gaps with the correct words, according to the language and picture.

To _____  , we have to _____ ,

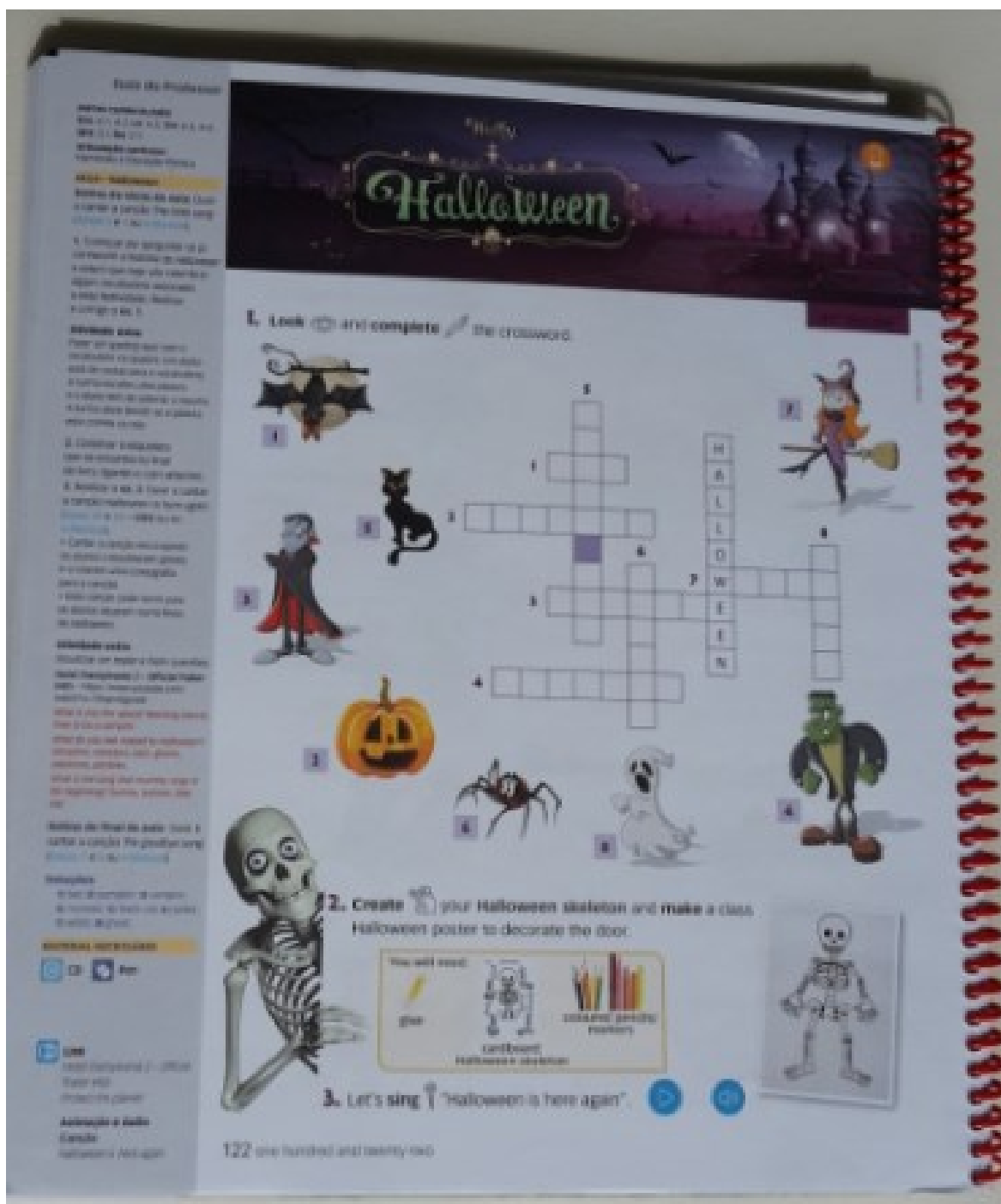
_____ and _____  .

Para _____  , devemos _____ ,

_____ y _____  .

Pour _____  , nous devons _____ ,

_____ et _____  .



Anexo 3.6. Ficha de trabalho *Halloween*.

NAME: _____

DATE: _____



*

Label the parts of the:



skeleton;



squelette;



esqueleto.



Ribs.



Côtes.



Costillas.



Skull.



C _ _ â _ _ e.



Cráneo.



A _ _ _.



Bras.



Brazo.



H _ _ _ _.



M _ _ in.



M _ _ n _ _.



F _ _ _ _.



Pied.



Pi _ _.



Hips.



Hanches.



Caderas.



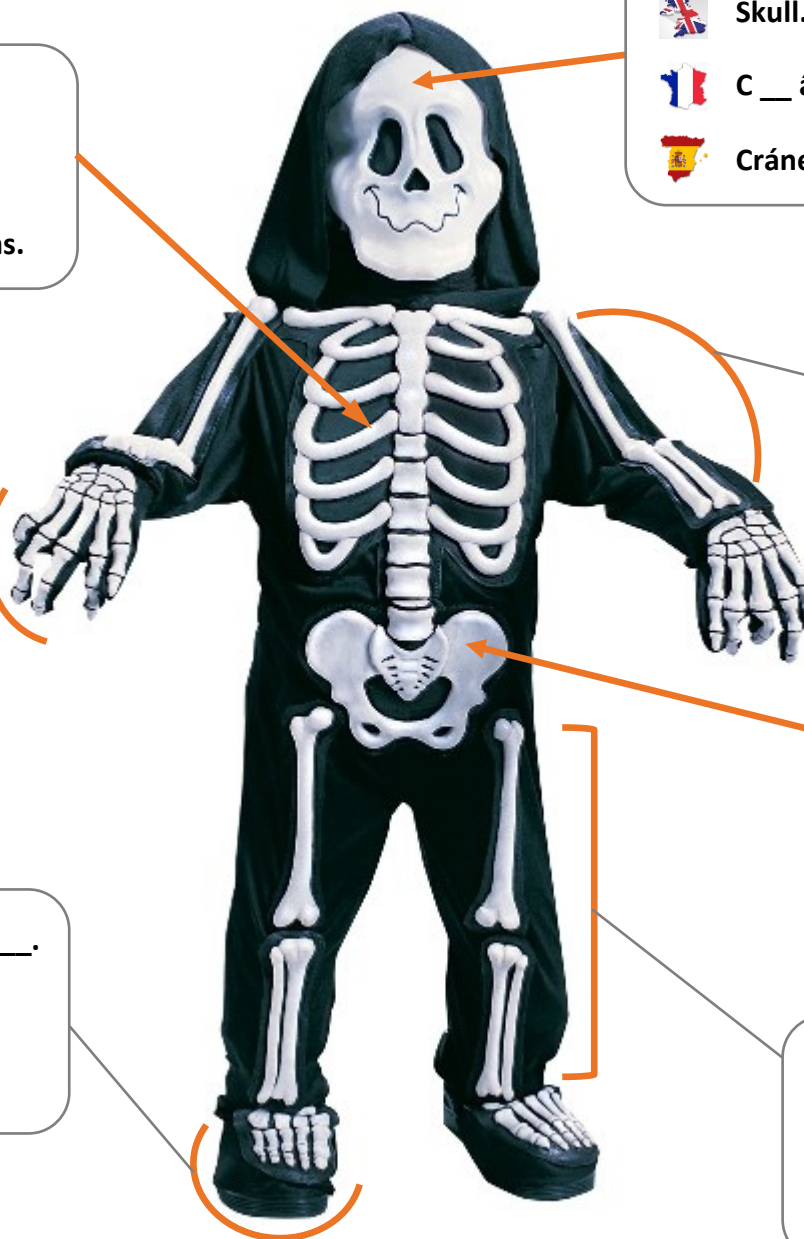
L _ _ _.



Jambe.



Pi _ _ _ n _ _.



Anexo 3.7. Lista de vocábulos *Halloween*.









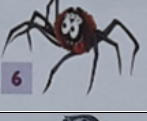

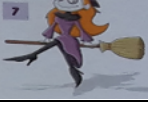
NAME: _____

DATE: _____



*

Fill in the chart with the correct English words from the previous crossword.

Pictures	 English	 French	 Spanish
 1	_____	Chauve-souris.	Murciélago.
 5	_____	Chat noir.	Gato negro.
 8	_____	Fantôme.	Fantasma.
 4	_____	Monstre.	Monstruo.
 2	_____	Citrouille.	Calabaza.
 6	_____	Araignée.	Araña.
 3	_____	Vampire.	Vampiro.
 7	_____	Sorcière.	Bruja.

Anexo 3.8. Ficha de trabalho *Old Mac Donald had a farm.*

Listen to the song:

- a) Write the name of the correct farm animal.
b) Write the correct sound each animal makes.



Old MacDonald had a farm.
And on that farm he had:

Moo-moo

Baa-baa

Neigh-neigh

Oink-oink

A _____ goes _____.



A _____ goes _____.

A _____ goes _____.



A _____ goes _____.

Listen to the song:

- a) Underline the name of the farm animals in the sentences.
b) Write the correct sound each animal makes.



Alte MacDonald hatte eine farm.
Und auf der farm hatte:

1) hü-ü-ü

2) muuuh

3) grunz-grunz

4) bähh

Ein Schwein Geth _____.



Ein Schaaf geth _____.

Kuh geht _____.



Ein Pferd geht _____.



Listen to the song:

- a) Underline the name of the farm animals in the sentences.
b) Write the correct sound each animal makes.



El viejo MacDonald tiene una granja.
Y en essa granja tiene:

1) muuu

2) jijiji

3) beee

4) oinc-oinc

Un cerdo hace _____.



Una oveja hace _____.

Una vaca hace _____.



Un caballo hace _____.

Listen to the song:

- a) Underline the name of the farm animals in the sentences.
b) Write the correct sound each animal makes.



Le vieux MacDonald avait une ferme.
Et dans cette ferme il avait:

1) meuh

2) groin-groin

3) hiii

4) beee

Un cochon fait _____.



Un mouton fait _____.

Une vache fait _____.



Un cheval fait _____.






Anexo 3.9. Lista de vocábulos *Old Mac Donald had a farm.*

NAME: _____



*

Fill in the chart with the correct English words from the song *Old MacDonald had a farm.*

 English	 German	 Spanish	 French	 Portuguese
_____	Alte MacDonald.	El viejo MacDonald.	Le vieux MacDonald.	O velho MacDonald.
A _____.	Eine farm.	Una granja.	Une ferme.	Uma _____.
A _____.	Ein _____.	Un cerdo.	Un cochon.	Um _____.
A _____.	Ein Kuh.	Una _____.	Une _____.	Uma _____.
A _____.	Ein Schaaf.	Una _____.	Un mouton.	Uma _____.
A _____.	Ein Pferd.	Un caballo.	Un cheval.	Um _____.

Anexo 3.10. Conteúdo explorado e ficha de trabalho What can a ... do?

WHAT CAN A LION/OWL/DOLPHIN DO BUT CAN'T DO?



A LION CAN RUN BUT IT CAN'T FLY.



AN OWL CAN FLY BUT IT CAN'T SWIM.



A DOLPHIN CAN SWIM BUT IT CAN'T FLY.

Link the group of three sentences to the correct zoo animal:

Der Löwe Kann laufen, aber er kann nicht fliegen.
Un léon puede correr, pero no puede volar.
Un lion peut courir, mais il ne peut pas voler.



Die Eule kann fliegen, aber sie kann nicht schwimmen.
Un búho puede volar, pero no puede nadar.
Un hibou peut voler, mais il ne peut pas nager.



Der Delphin kann schwimmen, aber er kann nicht fliegen.
Un delfin puede nadar, pero no puede volar.
Un dauphin peut nager, mais il ne peut pas voler.



2) Now write four sentences in English, German, Spanish and French about the tiger:



English/German: tiger/Tiger.

Spanish/French: tigre/tigre.

English: _____.

German: _____, aber es kann nicht _____.

Spanish: _____, pero no puede _____.

French: _____, mais il ne peut pas _____.

Oral production:

In pairs, choose one sentence from the example given about one animal (lion/owl/dolphin) in the language you like the most and say it to the class.

Then say this sentence in English.



Anexo 3.11. *At the zoo!* 1. Fill in the gaps with the sentences written on the blackboard.

At the zoo!

1 Welcome to the zoo. Remember, don't feed or scare the animals. Look carefully and get ideas. We must choose our school mascot for the song competition.

Yes, Mrs Smith.

2 Great! Let's visit all the animals then. Animals are so cute! They make great mascots!

I agree! We can choose a horse for our mascot.

3 Or a bird.

4 What about an elephant?

5 Or a shark.

6 No, something's wrong. Our school mascot has to be a cat.

I agree:

Rocky!

Did you like the story?

☹️ 😊 😄

Anexo 3.12. Ficha de trabalho *Who are you and what can you do? Inverter ordem!*

NAME: _____

1. Look at the example and fill in the gaps writing the same question from the previous oral activity and answer it according to the information given in the text.

E.g. Who are you and what can you do?
I'm an elephant and I'm big and strong.



I can climb trees // I can eat leaves from tall trees // I can sleep standing up.

a) Who are you and _____?

I'm a giraffe and _____.



b) _____ and what can you do?

I'm a zebra and _____.



c) _____?

I'm a gorilla and _____.



2) Who says what?

Look at these three sentences:

- a) The giraffe speaks French because it comes from Niger;
- b) The zebra speaks German because it comes from Namibia;
- c) The gorilla speaks Spanish because it comes from Equatorial Guinea.

Find out who says what, according to the languages.

Look at the pictures and write the correct letter in the right square:



Ich kann schlafen stehend: ☐



Puedo subir a los árboles: ☐



Je peux manger des feuilles de grands arbres: ☐

a



b



c



Anexo 3.13. Ficha de trabalho *What animal is this?*

NAME: _____



1) Read the question “*What animal is this?*” and answer with the correct article (*A, An, The*).



It's ____ pig.

____ pig goes oink, oink.



It's ____ cow.

____ cow goes moo,



It's ____ sheep.

____ sheep goes baa, baa.



It's ____ owl.

____ owl goes hoo,



It's ____ dolphin.

____ dolphin goes click, click.



It's ____ giraffe.

____ giraffe goes brr,

2) Read and write about you:

My favourite animal is the _____. The _____ goes _____.

Anexo 3.14. Ficha de trabalho *Who are you and what can you do?*

NAME: _____

DATE: _____

1 – Link the flag to the corresponding animal in the correct language. Then link the animal to the rest of the sentence according to the language.



1 – El hipopótamo

a) unter Wasser hören.



2 – Der Delphin

b) sleeps during the day.



3 – The owl

c) est un animal très grand.

4 – La girafe

d) es pesado y ama el agua.









2 – Complete the English sentences with the names of the correct animals. Then link each picture to the appropriate group of sentences in German, Spanish and French.



_____ sleeps during the day.

El búho duerme durante el día.

Le hibou dort pendant la journée.

Die Eule schläft den ganzen Tag.



_____ is heavy and he loves water.

El hipopótamo es pesado y ama el agua.

L'hippopotame est lourd et il adore l'eau.

Das Hippopotamus ist schwer und er hat Wasser gern.



_____ is a very tall animal.

La jirafa es un animal de altura.

La giraffe est un très grand animal.

Die Giraffe ist ein sehr großes Tier.

Anexo 3.15. Ficha de avaliação.

I- Read and colour the words / sentence:

English: purple. /Spanish: red/ French: blue. / German: black.

Cochon Schwein Pig Cerdo
Búho Eule Owl Hibou
Lion Löwe Léon Lion
Fly Fliegen Voler Volar Schwimmen
Swim Nadar Nager

A giraffe is a very tall animal.

Das Nilperd ist schwer und Wasser lieben.

El búho duerme durante el día.

Le tigre peut courir mais ne peut pas voler.

Responde às seguintes perguntas sobre as palavras e frases em diferentes línguas:

1. Reconheço as palavras em Inglês porque
2. Reconheço as palavras/frases em Espanhol porque
3. Reconheço as palavras/frases em Francês porque
4. Reconheço as palavras/frases em Alemão porque

1. Dá exemplos de palavras que aprendeste em Inglês, Espanhol, Francês e Alemão:
2. As línguas não são nada semelhantes. Podes comentar? Concordas? Então dá exemplos:
3. O que mais gostaste?
4. O que menos gostaste?

Anexo 4

Transcrições de sessões de intervenção

4.1 Quadro das convenções utilizadas nas transcrições

Notação utilizada	Comportamento verbal/ Dado situacional
PE	Professora estagiária
T	Todas as crianças em coro
ALs	Uma ou mais crianças a falarem em simultâneo
PND	Participante não definido
Al1	Aluno 1
Al2	Aluno 2
Al3	Aluno 3
Al4	Aluno 4
Al5	Aluno 5
Al6	Aluno 6
/	Pausa breve (< 2 segundos)
//	Pausa longa (> 2 segundos)
<SIL>	Silêncio
Uhm	Concordância
Ahm	Gaguejo, hesitação

4.2. Identificação e caracterizações das crianças participantes

Notação utilizada	Sexo	Idade	Observações
Al.1	Masculino André	9	Aluno que gosta muito de Inglês e que tem muito bom aproveitamento nesta área.
Al.2	Masculino Frederico	9	Aluno com muito bom aproveitamento em todas as áreas escolares.
Al.3	Masculino Gustavo	9	Aluno empenhado e participativo nas atividades propostas.
Al.4	Feminino Jenifer	9	Aluna cuja família mora em França e mostra interesse em saber mais sobre línguas estrangeiras.
Al.5	Masculino Leo	9	Aluno interessado e participativo nas atividades e na recolha de dados. Tem aulas de alemão, pois vai viver para a Alemanha com o pai.
Al.6	Feminino Tatiana	9	Aluna interessada e participativa.

4.3. Transcrições de alguns momentos das sessões de intervenção.

Anexo 4.3.1
Descrição: transcrição de um momento da aula do 18/10 (o que se pode e deve fazer para proteger o planeta?)
Transcrição
PE – What can we do to protect the planet? A13 – RECYCLE! PE – Excellent! So the whole answer is: to protect... A13 – To protect the planet -/- PE– we can... A13 – To protect the planet, we can recycle. PE- That’s it! Very good! PE - What can you put in the yellow bin? A12 – I can put -/- A12 - plastic bottles in the yellow bin. PE- Very good! What can we put in the blue bin? A16 – I can SIL PE- I can put... A16- I can put paper in the blue bin. PE- Good! What can we put in the red bin? A11 – I can put batteries in the red bin. PE- Well done! A14- Também temos de apagar as luzes! PE- Excellent! We have to switch off the lights. Repeat.

A14- We have

PE- to switch off the lights.

A14- to switch off the lights.

A15- e poupar água!

PE- and save water.

Now class repeat.

T- To protect the planet, we have

-/-

PE- to switch off the lights.

T- to switch off the lights.

PE- and save water.

T- and save water.

Anexo 4.3.2

Descrição: transcrição de um momento da aula do 26/10 (reflexão sobre a etimologia de palavras relacionadas com o tema *Halloween*).

Transcrição

PE – Let’s see where the word “pumpkin” comes from.

Como se pode ver, esta palavra vem do grego *pepon* que significa melão grande. Os britânicos adaptaram-na à sua língua “pumpkin”.

Al2- É muito diferente da palavra em espanhol e em francês.

PE – Pois, porque têm origem no latim. Já viram que em espanhol, diz-se?

Al3 – Calabaza!

PE – Good!

E em francês?

Al4- cit

SIL

PE – Citrouille, yes!

Al1 – As 2 palavras começam com “c”, mas depois são diferentes.

Eu acho que calabaza é parecido com o português “cabaça”.

PE- Very good! That’s it!

What about “skull”? o que podem dizer do que vêm no slide?

Al5 – que a palavra em inglês vem do nórdico antigo.

PE – Ok. O sueco e o norueguês são línguas nórdicas, do Norte da Europa.

Al6 – Pois é, é quase igual ao inglês porque em sueco é “skulle” e “skult” em norueguês.

PE – Excellent! E nas outras línguas, o que se pode ver?

Al5 – É fácil! As palavras são todas muito parecidas em português, espanhol, francês e italiano.

PE- Why? Porquê?

SIL

PE- Qual é a origem destas palavras?

Al3 – Latim.

PE – Como é que se diz “crânio” em latim?

Al3 – “Cranium”. É quase igual!

PE – Então as palavras em português, espanhol, francês e italiano têm origem no latim e é por esta razão que são parecidas, porque todas vêm do latim.

T- Uhm.

PE – E neste slide, porquê que a palavra “witch” e a palavra “Bruxa/ Bruja” são diferentes.

Al1 – porque “witch” vem do inglês antigo e “bruxa” vem de “bruxia”.

PE - Right! “Bruxia” é uma palavra de origem ibero-romana. Não têm a mesma origem, daí a palavra em inglês “witch” ser diferente das palavras em português “bruxa”; do espanhol “bruja” e do catalão “bruxia”.

Al2 – A palavra “bruxa” em francês é mesmo diferente.

PE – Muito bem! E porquê?

Al2 - porque aqui diz que vem do latim.

PE- That’s it! Do latim “sortarius” – aquele que diz a sorte, que adivinha.

T – Uhm.

Anexo 4.3.3
Descrição: transcrição de um momento da aula do 15/11 (Os animais da quinta)
Transcrição
<p>PE - Which animals are these?</p> <p>Als- Animais da quinta!</p> <p>PE- Ok, that's it! Now, what animal is this?</p> <p>Als- uma galinha!</p> <p>PE - In English, please.</p> <p>Al2 - chicken.</p> <p>PE - Good! A chicken. Please, repeat.</p> <p>Als- A chicken.</p> <p>PE - And what animal is this?</p> <p>-/-</p> <p>PE - A rooster, it's a rooster. Repeat.</p> <p>T- It's a rooster.</p> <p>PE - And this animal?</p> <p>Al3 - Duque.</p> <p>PE- A duck, repeat, a duck.</p> <p>Al3- A duck.</p> <p>PE - In a few minutes, we're going to listen to a song about farm animals: <i>Old Mac Donald had a farm</i>. Vamos ouvir uma canção sobre os animais da quinta. In this song, Old Mac Donald has some chickens, not just one. Old Mac Donald tem vários frangos, não tem só um. Look: A pig /some pigs. Some quer dizer alguns.</p>

Anexo 4.3.4
Descrição: transcrição de um momento da aula do 23/11 (Os animais do jardim zoológicos)
Transcrição
<p>PE - Who are you and what can you do?</p> <p>-/-</p> <p>Als- Bird</p> <p>PE - I'm a bird and</p> <p>Al1- I CAN SING AND FLY VERY WELL.</p> <p>PE - That's it, very good!</p> <p>So, please S. repeat.</p> <p>Als- I'm a bird and I can sing</p> <p>-/-</p> <p>PE - and fly very well</p> <p>Als- and fly very well.</p> <p>PE- Ok class, now let's see what a gorilla, a giraffe and a zebra can do.</p> <p>Please, S. look at the picture and tell the class what the gorilla can do.</p> <p>O que vês na imagem?</p> <p>Als- O gorila está a subir a árvore para ir buscar bananas!</p> <p>PE - Yes, that's it! But now let's say this in English!</p> <p>The gorilla can climb trees.</p> <p>What about the giraffe.? Can you tell me D.?</p> <p>PND - The giraffe can</p> <p>-/-</p> <p>PE- The giraffe can eat leaves</p> <p>PND- can eat leaves de árvores altas.</p> <p>P- Right! The giraffe can eat leaves from tall trees.</p> <p>PND - The giraffe can eat leaves from tall trees.</p>

Anexo 4.3.5

Descrição: transcrição de um momento da aula do 29/11 (Os animais do jardim zoológico)

Transcrição

PE - What animal is this?

Al6 - Dolphin.

PE - Yes, it's a dolphin. And what animal is this?

Al2 - An owl.

PE - Wonderful! An owl!

Estão a ver o A/An antes dos nomes dos animais?

Al2- Sim teacher, são artigos indefinidos.

PE - Very good! Qual é a diferença entre os dois?

Al2 - É A porque dolphin começa com uma vogal e é An porque owl começa por uma vogal!

PE - Excellent.

PE - Now, let's see what can we say about the dolphin, the owl, the giraffe, the hippo and the panda bear. Look, listen and repeat after me: The dolphin can hear really well under water. The owl sleeps during the day.

Al6- A coruja dorme de manhã e anda à noite?

PE - Precisamente, a coruja dorme de dia e anda à noite por isso, é um animal noturno.

Al 4- Então, faz o contrário de nós!

PE - Yes, we can say that.

Mais à frente, iremos ver o exemplo de outro animal noturno.

Now, look: the giraffe is a tall animal.

Al4 - A girafa é um animal muito alto!

PE - The panda bear is also known as the giant panda.

Al5 - Panda é igual em inglês e em português!

PE - That's right!

Al5 - O que é bear?

PE - Bear é urso. O panda é um urso, preto e branco.

Als- Pois é.